

は色彩感覺よりも早く發達してしまふ。ラインの教員養成所で實驗せられた所によれば、入學兒童の多くは一メートルを測定することが出來た。併し形の知覺は極めて不完全で、文字の形を捉へるに困難するは日常の經驗でもわかる。それ故、形に關する直觀陶冶が極めて必要であるから、ペスタロッチは直觀のABCと稱して線角より始めて幾何的形體の修練をし、フレイベルは象徴的意義を偶して各形體を幼兒に提供した。形體の初歩の認識についてペスタロッチは四角形を擧げたが、ヘルバルトは幾何學的に簡単な形として三角形を擧げ、フレイベルは圓及び球を以て初歩の形とした。實際兒童について實驗したアンナベルヒの學校の調査によれば、兒童には圓と球とが最も多く知られ、その次が四角で、三角形はそれに次ぐ。それ故兒童の心理に就いてはフレイベルの豫想が最も正しく、ペスタロッチこれに次ぎ、ヘルバルトの幾何學的見地は心理的には誤れるものであつた。

深さの知覺即ち圖畫的描寫は二歳でその萌芽をあらはすけれども、六歳以下に於ては精確でない。圖畫的描寫の發達には四つの段階がある。第一は全然斷片的、部分的で、一部の類似のみ注意する。第二は稍全部に注意するもので、二歳に至ると知人の寫眞を名指し得る。第三

は分解的に觀察し意義をたづねる。此の分解的觀察が可成り久しく續くものであるから、次の段階へ導くやう努めねばならぬ。第四は全體の、組織的觀察で、状態、氣分をも理解する。時間の知覺は遅く發達する。小時間の測定と、過去及び未來の時間關係は不精密である。

知覺は斯く不精密な點が多く、従つて知覺の内容、觀念内容は貧弱なものである。一八八〇年にスタンリー・ホールがボストンの學校でやつた調査によれば、小麥は地から掘り出すものなどないといふこと。(二)父母が自然物を知らせる必要があることを主張して居る。ザイフェルトの實驗によれば、兒童は繪に書いたものと實物とを同一化し得ない。これは已知のものに拘泥して新しいものゝ理解をなし得ないで他物として感ずるのである。モイマンはこれに就いてこの事實は教育上利益及び不利益を示すといつて居る。それは、新と舊とを結合することの必要を教へると共に常に結びつけるといふことは危険だといふのである。一九〇三—四年に於けるエンゲルスベルグ及びチーグラの實驗にも都會の兒童と田舎の兒童との觀念界の差違がよく現はれて居り、モイマンは茲に都市田園の教育が分化しなければならぬといつて居る。最近に



兒童語彙の研究が米國などで盛んに起り、從來の研究と違つて兒童は豫想外に多くの語を有することが唱へられて居るが、兒童の境遇によつて觀念内容は必ずしも貧弱ではないと共に、語彙の数は必ずしも知覺内容を示すものでないことも忘れてはならぬ。

語彙の研究には却つて意義もある。それは順應のためには客觀物より象徴に進むべきことである。象徴と言語と概念は吾人に經濟的の順應をさせる基礎であるからである。併し兒童の統覺は(一)感覺的で外界の印象に對して受動的であり、(二)統覺内容は豊富でなく、(三)理論的分析的でなく、想像的、感情移入的であるから、これを明瞭なる概念と、批判的態度のものとしなければならぬ。これについては思考の節に述べやう。

兒童に於ける統覺の發達時期につきシュテルンは四つの時期を分けて居る。(一)最初は事物期で個々の物及び人を觀察し、(二)八歳頃から活動期に入り、人の行爲、活動に注意する。(三)九歳、十歳から關係期に入り、時空因果の關係を分解して見る。(四)十三歳頃になると性質期に入り、事物の性質を分解する。なほ(五)青年期に於ては情願期として事物を感情的に見る。斯く兒童の直觀の方向が異なるから、それに相當する注意を要する。

## 第五節 想像と記憶

前節に於て兒童の統覺は想像的、感情移入的であることを述べた。想像は實に兒童の精神活動に於て活潑に働いて居る。兒童は過去の經驗を自己流に結合する。その結合の仕方は寧ろ空想的であるから、想像豊富といふよりはむしろ再生的、模倣的であつて、たゞ過去の經驗の應用方面が大人と違ふから豊富に見えるのである。それ故に必ずしも貴ふべきではないが、それに依つて精神の獨立を促し、發明發見の念を養ふことが出来る。想像は表象を結合することに於て思考とも近いから、特に教育上注意を要する。

想像が表象の結合、特に表象に加工する點に於て思考よりも最初に現はれ活潑に行はれる。事實か否かはこれを問はず、感情移入によつて没頭する。思考が概念的關係に注意を傾注するに對し、想像は内容に注意を向けるが、共に表象を加工する上に於て知的陶冶に大なる關係がある。創造教育はこの加工の教育であるからである。しかも加工の基礎として用ゐらるゝ表象は記憶によつて把住せられるので、茲に學習即ち經驗の積集を基礎とする點から記憶の活動の



吟味は大切となる。狹義の學習が記憶と同意義であることから見てもその必要が思はれる。近時創造方面の力説者、自動的教育の賛成者は記憶の方面を閑却する嫌があるが、順應の準備として記憶は極めて大切である。

記憶を最も廣義にとれば、有機體が經驗によつて變化する凡てを指す。ベルグソンの記憶はかゝる意味のものである。併し通常は、觀念表象の把住及び憶起を意味する。狹義には單に把住のみを意味し又は正確完全に憶起することのみをいふ者があるが、二つを含めたのが普通である。クインティリアンは記憶は才能のあらはれであるとして居るが、現今に於ても記憶が學習に大なる働をなすことは認められて居る。

記憶の基礎的要素は印象と聯合とである。印象は生理的基礎（大脳皮質における三角細胞の變化）から説かれ、聯合は意識的基礎から説かれて居るが、兎に角教育上は此の聯合を助けることが必要である。小兒は單なる印象が多いが、發達につれ聯合の要素が多くなる。これ記憶の材料が生ぶの事實から漸次意義にすゝむからである。

ジュームスは憶起について部分的と全體のとを分ち、幼少ほど全部的で、長ずるに従ひ撰擇し

て部分的憶起をする。即ち長ずれば機械的記憶でなくて、本質的の部分を捉へる。モイマンは記憶を四種に分つて居る。(一)知覺的記憶(感覺、時、空)、(二)記號的記憶(名、數、言語)、(三)思想的記憶(抽象的關係)、(四)感情の記憶がそれで、それらが發達の時期に於て異り、即ち前節にのべた知覺の發達時期に應ずるのである。そして記憶の活動の旺盛な時期はロブジェンによれば十歳乃至十二歳と、十七歳乃至十八歳である。

記憶の反對は忘却で、忘却の研究はやがて記憶の研究である。エビングハウスの忘却の研究は三十年前のものではあるが、典據的のものとして居る。それによれば無意味の綴が一時間後には二分の一、一日後に三分の二、一月後に五分の四を忘れる。それ故早く反復することが必要であるし、又度数をまばらにすることが必要である。

記憶の要素として聯合が働くのであるが、古來聯合律として唱へられた類似、反對、接近の外、第二次的の法則として唱へられる先入律、近接律、反復律、明確律の四つも、大に注意を要する。先入律とは、最初の經驗が最も深く印象されることである。ゼスイットは最も初めを謹み、フレトベルは幼兒教育を組織した。本能の早期特化性も一般に教育が先入を注意すべきこ



とを教へてゐる。單に記憶のみのことではないのである。近接律は他の事情が等しければ最後最近のものが憶記されるといふので、前述のエビングハウスの實驗はこれを證據立てゝゐる。反復の大切なことはいふまでもない。明確なるべきは直觀の節にも述べた如くである。ジュームスはなほ情調の一致即ち感情の興奮せる時は興奮的の事をよく記憶し、沈靜せる時は沈みがちな事を記憶するといふ事實を擧げて居る。同情律とでもして第五に數ふべきであらう。

全體學習  
と部分學  
習

記憶について全體學習と部分學習即ち全文を記憶するか、分けて記憶するかの問題がある。實驗の結果は前者が利益多しといふのであるが、これにつきモイマンはこれ部分學習は反復の繁簡の不同及び不必要の聯合をするから不利だといつて居る。モイマンは斯くて折衷法を採り、各部分に別け部分間に休息を置き、全體を學習させるのがいゝとして居るが、又優良の者ほど全體法によるべしとして居る。

反復の分  
配

反復についても反復をいかに分配してやるかの問題がある。これは反復を短時間に集中するよりも一日一回位に分配するのが忘却の理由にも適ひ、又集中による疲勞の浪費を妨ぐことが出来る。又學習の<sub>レ</sub>に多くの感覺器官例へば視、聽、觸のすべてを通すことの利益はルツソオ

が夙に述べて居るが、ライは實驗上その利を確めた。又記憶にはリズムミカルな手足の運動が必要であること、幼童に於ては靜肅の中に學習することの困難であること等が研究上唱へられて居る。

## 第六節 思考

思考は想像と共に最も自動的の精神活動であり、又高等の活動に屬する。人間精神の優れた所もそこにあり、従つて教育上大なる注意を加へねばならぬ。ルツソオなどは思考推理を極めて遅く發達する如く考へたけれども、初歩の思考、具體的思考は幼兒にも行はれ、因果關係の如きも從來考へられたより早く發達する。そして精神活動が統一的な點から考へれば思考はその中心として最も注意を要することゝなる。

思考活動  
の性質

思考活動を機能的見地からいへば、問題、問題を解く作用である。デューキーなどはこれを力説し、近時の新教授法はこれを基礎として問題、目的、解決を重要視してゐる。しかしモイマンは次の如く見て居る。思考活動はその特徴を「問題」の意識のみに歸するのは正しくない。思考活動は



此の特徴を常に有して居るが、しかしこれは思考のみに限らないで記憶にも想像にも存する。思考にとつては問題を解くことは第二次的で、本質の點は表象内容の間の関係を見出す點に存するといふのである。實際記憶も想像も勿論問題を解くため、順應のための活動であるが、問題解決の中心となるは思考活動である。しかも他の問題解決と異なる點はモイマンがいふ如く表象内容の概念的関係に存するから、思考活動は關係づける活動、といひ得る。完全にいへば、思考關係に於ける問題解決の活動といふべきであらう。

併しこの關係づけるといふ事も必ずしも思考の専有ではない。ペインは知覺を以て精神が外部の現在せる對象物を關係づける際に起る活動だといつて居るが、實際そうである。たゞ知覺は外部の現存せるものに向ひ、思考は思考關係即ち概念關係を對象とする點に於て違ふ。この差異を注意すると共に連絡を見のがしてはならぬ。ピネーは、論理學的見地から見れば知覺も一の判斷で二つの事實或は言葉の關係を定める活動だといひ、又は無意的推理だといつて、根本の作用を等くするといつて居る。教育上大に考ふべきことである。

聯合と思考とも關係してゐる。特に類似聯合は例へば日月星を聯想するは天體といふ基礎か

らである。たゞその關係それ自體が注意の焦點たる場合思考活動となる。兩者の差は注意點の置き所の差である。一は具體的の表象を主とし、他は關係そのものを主とするものである。想像と思考とは共に表象に加工する點から頗る相類して居る。ヴァントは兩者を以て通常名稱から考へるほど異つたものではないといひ、たゞ差異點は一は實際經驗を對象とし、一は統一と區別及びそれより發する論理的關係を目標とする點にあるといつて居る。畢竟想像は直觀的で、思考は抽象的であり、一は構成の眞偽を問はず、一は眞偽を目的とするのである。

斯く精神活動は相連關してゐるから、思考活動の陶冶には知覺、聯合、想像その他の活動の場合にも甚大の注意を要する。かゝる連絡をも眼中におき、思考の過程を分析して見れば、ビルスベリーがいふ如く、一、目的、問題の自覺、二、問題の性質、事情の覺知、三、解決の暗示案出、四、解釋の證明が含まれる。この過程を連續して考へねばならぬが、その中核たるは前述の如く論理的關係、抽象的關係であつてこの關係の吟味が重要となつて来る。

思考の形式  
アリストテレスはかゝる關係の形式を吟味して實體、分量、性質、關係、行動、感情、場所、時間、狀態、所有の十とした。カントは時間と空間とを感性に對する直觀形式とし悟性に對し



て十二の範疇（思考形式）を立てた。言語的にいへば対象、性質、状態活動、<sup>初</sup>關係の四つに分けて論理的範疇として居るものもある。これらの思考形式が先天的か後天的かの論が色々であるが、吾人は文化の發達から見て、かゝる形式にあてゝ考へることが遺傳して吾人の思考關係の基礎となり、それが經驗を分別する基礎として働く先天的見地をよしと考へて居る。

尤もこれらの形式は一時に完全に出現するものではない。經驗の所置につれてすゝむ。その發達のあらはれたが兒童に於て如何なるかを調査することが行はれた。ヘツセシのフリードリヒと小學校の男女兒童五百七人（七歳—十四歳）につきフォーゲルの實驗した所によれば、この年齢の間に於て性質關係の思考は發達が緩慢、因果關係は急に進歩し、凡ての思考關係が十歳より十一歳までの間に進歩が著しいといふのである（詳細は拙著教育的論理學九四—九六頁參照）シュテルンの供述の研究からも性質關係の認識が晚く發達することが見える。グロースは十二歳から十七歳に至る兒童につき原因の質問が結果の質問より多いことを發見し、モイマンはこれにつき因果關係に於て退却的（原因に行くもの）より進行的（結果に行くもの）のものが高い稟賦を示し、目的關係に於ては目的を問ふものが手段を問ふものより高き段階にあるといつて居

兒童の思考

る。

思考の陶冶

思考に於て右の關係の吟味が重要であるが、問題解決に向ふ動機と解決の暗示も必要である。それ故デュキ―は思考陶冶を（一）求知心、（二）暗示性、（三）秩序性の三つから論じて居る、疑惑は科學の母であるといふ言葉の如く、好奇、求知は思考陶冶の出發點である。兒童の質問はこの求知のあらはれとして尊重利用せねばならぬ。そしてその問題解決の鍵は關係を明にして見通しをつけることである。これは經驗の如何にもよるが、經驗の多少は必ずしも解決の暗示の豊富貧弱の差ともならぬ。抽象的興味と暗示の遲速をそこに考慮に上さねばならぬ。又暗示の基礎として又暗示の活動後の整理として秩序性即ち關係の吟味が重要である。

言語は思考陶冶に最も關係の深いものであつて、言語教授の際に十分の注意を要するが、理科その他にも因果關係その他の陶冶の機會多く、教授の方法も兒童を思考せしめる上に多大の關係がある。教授の方法が論理的關係に立つて居ることは了解の上にもこの思考的陶冶の上にも極めて大切のことである。



# 第十章 教授方法論

## 第一節 教授の形式段階

教授の進行に一定の順序のあるべきことは夙に注意せられたが、近時は心理學的及び論理學的見地よりそれが追求されるやうになつて來た。本節にはその大要を述べやうと思ふ。

コメニウスは一、了解、二、知得、三、應用の順序を見て居り、トラツプは一、把住、二、了解、三、發見、四、應用の四つを擧げてゐる。併し所謂形式段階の考はヘルバルトに始まる。

ヘルバルトによれば、多方的興味は急速に作り得ないもので、多くのものが先づ一緒に獲得され(明瞭)、然る後結合、通觀、收得となる。この際専心と致思とが交錯する。元來人格は意識の統一、集合、専心による。この専心と致思とが靜止する場合と進行する場合とあつて四つの活動が起る。第一は専心が靜止の場合で各々の明瞭なる状態である、第二は専心が進行する場合で、多くのものゝ聯合である。第三は靜止的致思で、聯合せるものが整頓、系統である。

第四は進行的致思で、前の秩序により進行中修練をなすものである。方法の名がこれに與へられる。テラーはこの明瞭を分解綜合に分けて五段とし、ラインは教師の取扱上から命名して豫備、提示、比較、概括、應用の名を與へた。これを表示すれば次の如きものとなる。



ヘルバルトは此の段階に教授の醇正ザウベレカイトが存すとして居るが、醇正とは小さい集團を段々積んで統一に達し、系統の系統をつくる事である。茲に教授の節分アムツテイルンとも關係する。節分といふのは、教材の大なる部分グロウゼは小なるものより成立し、小なるものは最も小なるものから成立ち、この小なる部分の各々に於て明瞭、聯合、秩序、通觀を注意すると。テラーはこれに方法的單元の名



ケラー、ワグネル、バルト

ケラー、ワグネル、バルト、ザイフェルト、ワルゼマン等の人々はチラーに負ふ所多きをいひ、多く  
チラーを出でないとまで謙遜して居る。ザルヴェルクはチラーを非難して自分のは論理的基礎  
の上に立つ「模範形式」で、形式段階ではないといふけれども、形式段階なしには「模範形式」  
論の出現も覺束なく、また模範形式もあまり形式段階と異つたものではない。メスマーは最も  
強くチラーを攻撃して形式段階は成立し得ないといつて居るが、認識の過程を豫想する以上、  
メスマーの攻撃はたゞ形式段階を認めないといつて居るが、認識の過程を豫想する以上、  
新陳代謝の抽象、認識の段階、學習の段階と平行して教授の段階は必ず存し得べきである。たゞメスマーが教授  
方法の論理的基礎を明にした點は稱讚に値する。而して近時の段階論者は多かれ少かれ此の論  
理的基礎を闡明し、又活動的分子を加味して居る。

ライの段

ライはその一人である。彼は活動的見方、生理心理的基礎から段階を立てた。即ち生物の動  
反動、刺戟と反應との連続てふ事實に基礎をもとめ、一、直観、二、類化(整理)、三、發表を  
主段階とし、補助段階としてこの前後に豫備と編入とを置いた。併し後には此の五段説を捨て、  
三つの順序、段階を立てた。彼によれば、人間の感覺的運動的装置及びその能力の陶冶には  
次の事を豫想する。第一に機能的刺戟を腦に傳へ、感覺的印象を成立せしめる。知覺、經驗、  
觀察、直観がそれである。第二に大脳皮質部に於ける聯合過程即ち感覺的印象を内部に適應さ  
せる。即ち新しい印象を過去の經驗に比較、結合する。第三に知覺及び表象を運動に結合する  
こと即ち發表を要する。此の三つは統一的のものとなつて始めて完成し、前後互に豫想し合ふ。  
かくて各學習及び認識活動に於て、一、刺戟、二、聯合、三、反動、一、印象、二、比較、三、  
發表、一、觀察、二、整理、三、叙述が統一的に行はれなければならぬ。一は生徒自身の觀察  
を主とし、二はその類似差異、上下關係(種と類)、因果關係及び多少感情的の要素をもふくむ。  
三はその叙述及び發表である。この三つの建設は生理、心理、論理、倫理、美學等の基礎に立  
つもので、メスマーの如く論理學のみで建てやうといふのは教授方法として偏頗であり、缺陷

教授の進行は教材の性質による事が多いといひ(これはメスマーの力説する點である)、又類化  
の徑路と教材の性質に抵觸すまいと思へばチラーの段階によつて分けるのはいけないと云ひ、  
又分析と綜合とが主な徑路であるといつて論理的方面を大に力説して居る。併し生理的基礎か  
ら三つの順序、段階を立てた。彼によれば、人間の感覺的運動的装置及びその能力の陶冶には  
次の事を豫想する。第一に機能的刺戟を腦に傳へ、感覺的印象を成立せしめる。知覺、經驗、  
觀察、直観がそれである。第二に大脳皮質部に於ける聯合過程即ち感覺的印象を内部に適應さ  
せる。即ち新しい印象を過去の經驗に比較、結合する。第三に知覺及び表象を運動に結合する  
こと即ち發表を要する。此の三つは統一的のものとなつて始めて完成し、前後互に豫想し合ふ。  
かくて各學習及び認識活動に於て、一、刺戟、二、聯合、三、反動、一、印象、二、比較、三、  
發表、一、觀察、二、整理、三、叙述が統一的に行はれなければならぬ。一は生徒自身の觀察  
を主とし、二はその類似差異、上下關係(種と類)、因果關係及び多少感情的の要素をもふくむ。  
三はその叙述及び發表である。この三つの建設は生理、心理、論理、倫理、美學等の基礎に立  
つもので、メスマーの如く論理學のみで建てやうといふのは教授方法として偏頗であり、缺陷



がある。チラーは心理學のみにより、又觀察と發表との意義が不徹底であるとライはいつて居る。この倫理的基礎といふものは鳥緒受け取れぬが、ヘルバルトは興味の概念からすれば注目、豫期、催進、行動となるといつて、この興味には倫理的要素を含んでゐるものである如く、ライの解せられる。

#### ザルヴェルクの段階

ザルヴェルクもチラーの段階に倣らず、心理と共に論理的基礎からするといつて「模範形式」を立てた。彼によれば、知識が獲得される方式には一、信仰、二、建設(演繹)、三、歸納、四、隱説の四種があり、その何れの種類のものも歸納を中心とする。數學の如き演繹的科學も、その成立の徑路と學習する過程とは歸納によるものである。斯くて何れの種類の知識にも、共通な形式が行はれる。茲に教授は(一)導入、A、對象(を示す)、B、確定(關係を見定める)、(二)指示、A、教材の提示、B、擴張(種々の場合に充て、考へさせる)、(三)整理、A、歸着(系統的形式)、B、加入(全系統への)の三段階六分段を立て、居るが、チラーのそれとどう隔つたものとはなつてゐない。

#### ザイフェルト

ザイフェルトはウントの主意主義を奉じ、従つて自己活動を教授の最高原則とし、教授段階を

意志活動の方面から見て居る。即ち(一)同意、(二)獲得(新教材の)、(三)熟達(意識全部の)、(四)形式的整理の四つを擧げて居る。これは精神發達の原理たる一、複雑的精神發達の原理、二、前進的結合の原理、三、前進的濃化の原理、四、前進的器械主義の原理(心的經濟)の原則に應じて居る。(一)の同意は同一感情を起すため、(二)の新教材獲得は複雑的精神發達の原理により、(三)の熟達は前進的結合及び濃化の原理により、(四)の整理は器械主義の原理によるのである。しかし結果はヘルバルト—チラーの段階と相似たものとなり、彼もそれを認めて居る。

#### イツチナー

イツチナーも活動中心、人格中心に段階を立て、居る。彼によれば、自我が材料を取入れ、整理して發表する順序が教授の進行を定める。委しくいへば第一に刺戟によつて觀察し、次に感情の判断によつて決定し、終りに意志活動によつて行爲にあらはし、茲に人格が發現されるといふのである。茲に教授の段階は、一、材料收受の段階、二、材料と人格との競争の段階、三、人格の自由活動による材料衣服の段階の三つとし、なほ主觀的に命名すれば、一、直觀、二、認識、三、發表であるとして居る。



ワルゼマンも自動的見地からチャラーの段階に基き、従来の研究を綜合して教授の段階を詳説して居る。彼によれば、教授は先づ兒童に教材を決定させ、明瞭に腦裡に表現させることが必要で、この意味の教材表現の手段として第一に直觀が來るべきである。直觀とは單に感覺上の事ではなく、精神の奥底即ち知力乃至認識力を以て觀ることである。尤もこれがために人工的の直觀手段が必要で、數學、修身、宗教等に於ける具體的表現が必要である。凡て直觀すべきものは多様なもの、複雑のものであるからそれを分析しなければならぬ。客の接待といふ一つの事柄でも、招待、會話、歡待、見送等にわけられる。分析てふことが直觀段の第一分段として必要である。次にはそれを建設すべく、綜合が第二分段として來るべきである。この綜合はチャラー以來分析の反對のやうに考へられて來たが、教授における綜合はそうでない。分けられたものが、再び結合せられるのでは無くて、兒童の自己活動により、新しい結合、新しい産出を行はねばならぬ。直觀の次には狹義の認識が來る。直觀の基礎の上に得られたものを思考關係で整理し、法則とせねばならぬ。それには先づ表現された具體的心像を判斷の對象として持ち來す思考活動即ち判斷が第一分段となる。この判斷は教師の口から傳へるのではなく、生徒自

身に思考させ陳述させ、教師は傍觀者の地位に立つ。判斷の次には發展即ち判斷を命題、法則にまで建設することが必要である。數字に於ては定理、實科に於ては自然及び生活の原則修身に於ては教訓、規範がそれである。この普通の法則は、確實に印象さすために反復し、又合唱を要する。此の認識を適用すること即ち應用が第三段階である。學習したものは應用によつて實際生活に使用し得る。此の應用と練習とは一見似て居るが實は異なる。練習は確實にする爲めの反復であるが、應用は反復でなく、知識及び認識を力とすることである。練習は再出のもの、應用は統覺的、創造的のものである。この際統覺するものは普遍、法則で、統覺せられるものは個々の事實である。かくして始めて法則が實際生活に使用し得らるゝに至る。

ワルゼマンはなほ第二段階の認識は科學的教材について適用すべきもの、技能的教材には熟練がこれに代る。その他の段階は技能科にも適用するのである。この教授の形式段階は決して方法の自由を侵すものでなく、方法を應用するもとは術であるが、よき教授は知らずくこの形式に合するのだとワルゼマンはいつて居るが、實際形式に拘泥するは、形式の罪でなく用ふる者の罪である。生きた活用を考へざるものゝ罪である。



## 第二節 教授の様式と方法

ヘルバルトは教授の段階と別に教授の行程を論じ、それには單に叙述的な教授、分析的教授、綜合的教授の三つを挙げ、ストイは分析的、綜合的の外に分析的綜合的方式をあげて居る。これが今日の教授様式にあつて居る。ヘルバルトによれば、考へのある教師は叙述的教授により増加せるものを分析し、その各に注意を専らならしめる。それが分析的教授で、經驗及び實際を分節して情意に徹底させるといふのである。そして綜合的教授は要素を與へること、その結合をすることの二種からなる。分析的教授が經驗を整頓して正しき秩序を與へるもので、綜合的教授は新しきものを形成するもの、努力と興味とに最も關係を有するといふのである。

様式もしくは教式と稱する所のものは教材の種類により、場合に從つて取るべき態様の異なるものをいふ。メスマーが形式段階の存在を否定して、教授の進行は分析、綜合、抽象、限定歸納、演繹の六つの形式を取り、それは教材の性質によつて定まるといつて居るのもそれに當る。併し通常は様式として講演、説明、發展、練習の四つを數へ、教式として注入と開發とを

教式と教

區別し、なほ注入教式に示教、示範、講話を數へ、開發教式に問答、對話、課題の諸式を擧げる。講演教授は教師が述べて行くヘルバルトの叙述教授の如きもの、説明教授は個々の點につき種々解釋説明しつゝ進行するもの、發展教授は多く問答によつて生徒の思想を開發しつゝ進む教授様式である。第四の練習教授は練習させつゝ進むのである。これらの様式は教材の性質と兒童生徒の發達段階によつて取捨選擇すべきである。注入教式と開發教式との差は教師の活動と兒童の活動との何れが中心となるかにより定まり、前者より後者を多く取るべきではあるが、前者とても全く除き得ないもの、又利益あるものである。

これらの様式、教式の研究として講話法、示例法、説明法、圖解法、問答法、訂正法等の各々が注意される。就中間答法は古來最も廣く注意せられたが、この法の長所は生徒に考へさせ活動させること、注意を集中させるにある。併し同時に問答法式により發表方法の練習をなし、又は生徒の學力及び勤勉の如何をも計る。思考的發問、復習的發問、試驗的發問、がそれに當る。問答法はかゝる利益と長所を持つて居るけれども、問答が夥多に流れると全部の連絡がつかず。又發問頻繁のために却つて自發活動を壓迫する結果にも陥りて、發問の目的と反對の結果を生

問答法



じる。故に發問に於ては、一、明瞭、二、正確(言語上實質上)三、妥當、四、目的に適合すべきこと等に留意せねばならぬ。訂正法も充分注意して教授の効果を大にすべきもので、自ら訂正すべきこと、訂正の結果を考へ見ることに、早く訂正すること等必要である。

教授の方法

次に教授の効果を大にするが爲めに色々の見地から色々の方法が唱へられる。その重なるものに就いて述べて見やう。

動的方法

先づ動的方法の目下に擧ぐべきは、古くはソクラテス方法、遊戯的方法、近くは自然研究、發見的方法、科學的方法、作業教授、モンテッソーリ法、判例法、構案方法等である。

ソクラテス方法

ソクラテス方法とはソクラテスが用ひた教授法で、それは問答により先づ對者にその懐いて居る思想の誤れることを覺らせる。これは正なる知識を獲得させるには既有の偏見誤解を去らねばならぬからである。この部分がソクラテス方法の消極的方面、ソクラテスの反問法である。次にソクラテスは積極的に知識を會得させ、それを概念、定義にまで追ひつめる。その際決して外部から注入するのではなく、對者の内部から引き出すのであるから、彼は自らこの部分を産婆術と名づけた。今日では唯問答法をソクラテス方法と呼ぶ場合もあるが、純粹のソクラテス

方法は問答により開發的にかゝる方法を取つたので、對者の既有觀念を分析し歸納的に概念にまで築き上げる過程である。

遊戯的方法

遊戯的方法は兒童を發動的に導くために希臘時代の教育家の夙に注意した所であるが、希臘を受けた人文主義時代の教育者もこれを力説し、十六七世紀に於てモンテレーヌ、ロツク等またこれを採用して居る。汎愛派の教育者になるとこれを實行し、パゼドウの如きは「綴字遊戯」、「記憶遊戯」、「軍隊遊戯」、「命名遊戯」等を考案した。これらは言語の學習の中に思考を修練するので、命名遊戯の如きは概念の上下關係即ち種と類の關係を遊戯的に吟味さすものである。パゼドウもその子に早教育を施したが、近時の科學的、心理學的早教育論者も遊戯方法を採用して、發動的に導くことに努めてゐる。遊戯の本能の利用は、作業學校、作業教授、構案教授等にもこれを見るところである。

發動的方法はかく早くから注意されて今日に及んで居るにも拘はらず、學校の性質として動もすれば注入に流れ易い。茲に近時先づ稱へられたものは「自然研究」の叫聲である。

自然研究

書籍と文字とによつて單なる知識を注入しないで、兒童をして發動的に自然自身から學ばせ



ねばならぬといふ主張は十八世紀に於て夙にルッソオ、ザルツマンが主張して居る。ルッソオは自然物について兒童を自ら測らしめ、見せしめ、考へしめることを唱へ、ザルツマンは「自然の大博物標本室から直接に學ばしめねばならぬ」といつて居る。併し教授は多く室内で行はれて、自然と離れがちであるから、ルッソオ、ザルツマンの主張を新しい運動として「自然研究」の叫聲が米國に起つた。自然研究論者の主張によれば、學校の中で與へられた知識は死んだ博物館で、活きた知識として働かない。兒童には生ける自然界、自然界そのものを研究させねばならぬ。兒童は感官及び精神を能動的に働かさなくてはならぬ。身體が食物を求める如くに、精神は眞を求める。この追求、研究が凡ての生活及び教育に於て第一の必須物である（ホッヂ、「自然研究と人生」）。スコットはいふ、自然研究とは兒童が兒童の立場から教師と共力して學ぶことである。既に自然といふ以上書物ではなく、又單に讀むことでもなく、講義を聞くことでもない。形式として構成としての自然でなく、自然の状態の下に於ける自然、生ける自然、活動せる自然である。既に學ぶといふ以上自らの研究である。談話でもなく、讀書でもない。學ぶ者は兒童である。兒童各個である。併し兒童のみでなく、教師の立場によつて學ぶ。その學

# 欠



# 欠

する意見等に亙つて研究し抄書する。教師はその指導に當つては問答法による。講義はなく、判例の演習指導があるのみである。斯る方法により練磨されていゝ法律家となり、事件の論理的取扱のみでなく獨立作業の力がつよく、判例の中に含まれる法律の見地を速に了解するのである。この判例法のみで法律學教授をするのは英米法が習慣法であるからであるが、それが英國に起らず、米國に起つたのは矢張り米國の自動的精神の産物である。元來法律の學習法の發達には四つの段階種類があつた。第一は見習による初歩の方法である。第二は教師が法文の註釋をなすやり方で伊太利に於ける初期法科大學はそれであつた。第三は法律の各方面と分けて理論を教へるので、現今歐洲及日本の殆んど凡ての學校の用ゐてゐるものである。第四は具體的な判決例から出立して法律の原理に達せしむるやう、個人の努力に訴ふる方法即ち判例法である。

この法の價值は右いふ如く英米法の特質に存し、又米國では法律家のみを作る目的で、四十八州の法文を知悉する必要はない。法律家の考へ方を學ぶのみである。尤も法律の知識を全く度外視することは出來ぬが、原理の眞の了解は此の自己學習によつてのみ永久に確實になると



いふ論は一般にあてはまる。英米では法文がなく八〇〇年間一般的の法則をつくる試みもなく、特殊の決定に基いて居る故、各の場合に明瞭で正當なる精神のみで居る。少くとも法律的精神が第一で、知識は第二である。なほ判例法を助けるに、法律相談所、法律俱樂部等の學生の會合があつて實地を練り、初年級をば二三年のものが指導して互に研究する。かゝる法律的境遇をつくること、自修的態度の奨励は各國の法學教授の學ばんとする所で、又一般教育の學ぶべき所である。

#### 構案教授

構案教授も發動的方法の一つで最近に唱導せられる所のものである。簡単にいへば、構案若しくは問題を學習活動の中心として教授法を建設しやうとするのである。構案とは通常一兒童もしくは多數の兒童によつてなされる實際的企圖を意味し、兒童をして目的を意識せしめ、その目的に向つて構案工夫し、その材料方法を組織させるのである。實際的企圖の點に於て實際生活の材料、直觀的客觀的のものを取るから、實演といふことが中心で、手工、家事の教授、農業教授に盛に行はれて居るが、地理、理科をもこの實演的、構案的方法によることとなり、なほ進んでは實演ではなく、精神的の構案工夫をもこの法に入れて居る。時にそれは問題法とし

て區別されて居るが、構案を具體的問題として見るとき、構案法と問題法とは一緒になつて來る。それ故、問題構案法とも呼ばれて居る。構案法の大なる價值の一つは種々の構案をやる中、根本的の知的問題が起る點にある。數學、物理、工業の問題が手工の構案の中に必ず起り、數學、化學、動植物物理、經濟の問題が農業の構案に起る。これらの問題が教師により又は教科書に於て形式的に提示されるよりも大なる利益がある。自己の問題、自己の要求であるからである。即ちその解決は兒童が直接の興味を持つ實際問題の計畫の解決で、經驗の基礎の上に抽象問題を取扱ふのである。

構案の意義について右には單に實際的企圖として置たが、なほ廣くは色々の意味に用ゐられ、従つて構案教授の内容を豊富にする。スネツデンによれば、構案とは(一)常にある統一的の企である。(二)兒童が常に明瞭に目的又は結果を意識する。(三)仕事の標準は常に客觀的である。(四)その企ては已得の知識技能の應用で、又或る新經驗、新知識、新技能を得るものだといふのである。スネツデンのこの定義は實際的、實演的意義の中心であるが、(一)の統一の意義は纏つた計畫といふ意味にもとれるが、元來この法の主張の根柢には實生活の連絡と、従つて實生



活に於ては抽象した教科と違つて色々の要素を含むことを力説する。それ故前にいふ如き各科の統合連絡がそこに取れる譯で、構案法の利益の一つである。次にムーアの定義によれば、(一)環境から生ずる要求の實感、(二)兒童の興味本能の認識、(三)關係せる材料の探究、四、結果の組織を擧げ、ランダルは(一)常に具體的なること。(二)實業の標準で批判される、(三)商業の問題を解決す。(四)材料は商業のもの、(五)學級内に齎せられる實際生活の見本なること、(六)動機づけられたる問題にてその解決には思考を要す、(七)その完成は生徒に價する或物を結果すと。ムーアは一般的に解し、ランダルは實際生活と實演の意義を中心として居る。オレゴン大學のラッチは以上の定義につき二つの共通點を擧げ、一は構案が解決の要求の實感より起り、その解決はこの目的についての知識、經驗、技巧の組織に終ること、他は兒童により客觀的な生産の産出及價值評價である。この一は當然だが、第二の客觀的は必ずしも必要とせず、教育は商品の産出でなく、神經反應の發達の刺戟及び指導で、客觀的見地は偶然で必然ではないといつて居る。併しこの法の起源と本質とに考へて具體的要素が中心をなすことは事實のやうである。この具體化は從來の方法も取つては居たけれども、これを實生活と結合し、デューキーの思

考の「實驗」的見方に基き、學級管理の組織的方法として適用せられるところがその特色のやうに思はれる。

この法は發明發見、創造の陶冶に利益があり、從來の靜的方法の改造に力があるが、下手な適用は何法でもそうではあるが、筋肉主義の弊に陥る。しかしこれは單にこの法のみでなく、直觀教授も作業學校も實習場方法も同様で、一般動的教授の陥り易い弊害である。次に發動的方法一般の長短を論じて他の方法に移らうと思ふ。

第一の特色は兒童の自發的活動を重んずることである。古來の教育改革家の多くは何れもそれを力説して居るが、生物學、兒童心理學等の基礎から自己活動の原理は教育最高の法則であることが明にされた。第二は第一から延いて個性的取扱を力説する點である。個性的取扱を或る度まで用ゐなければ、教育の實効はあがらない。第三は教材の具體化、従つて兒童の行動に訴へることである。フレイベルの「作業浴」は夙にこれを注意したが、近時の發動的方法はこれを力説して居る。第四に遊戯化で、遊戯的方法はこれをねらつて居るが、何れの發動的方法も遊戯化の基礎に立つて居る。構案教授その他、動機を造るために多かれ少かれ遊戯化を取つ



て居る。これ遊戯は自動であり、行動であり、興味を以て遂行するからである。第五に環境の力説、社會との密接なる連絡をはかることで、構案教授の如き生活單位の輸入だといはれて居る。キルパトリックは構案教授を定義して、社會的環境に於て進行する全目的活動だといひ、ランドルは、學校の構案とは價值ある労働をなす労働者の態度で問題を解決することだといつて居る。「社會奉仕」てふ現代の合言葉がこゝに力説されて、作業學校にも構案教授にも共同作業が重んぜられる。第六に目的、動機、問題の力説で、構案教授は特にこの點を強く見て居る。前章の動機論は發動的方法の心理的基礎である。是等の重要な意義を有して居るに、動的方法は實際教育にあまり實行されて居ない。これは教育が短時間に社會の財産を傳へやうとする點にもよるが、教師の素養と努力と反省とがこの方法を取るに不十分な場合も多い。全時に他方には少數ながら此の方法を採用せんとして其の形式と末技とを真似て、その陥り易き弊害に陥つて居るものもある。以上の長所特色はやがて短所缺陷のひそむ處だと考へることが必要である。第一の自己活動の力説は、教育に受動の方面、刺戟を取り入るゝ方面を忘れる。社會的財産を受け入れること、經驗の蓄積、模倣と記憶の方面を閑却するに至る。第二に個性的方面

の力説は共通的要素を忘れる。個性の特長を見て、缺陷の補充を怠る。第三に具體化のために思想の方面を忘れる。思考を力説しながら具體的思考に捉はれて抽象的思考をつまらなく思ふ。行動と筋肉とに捉はれて、精神の活躍を忘れる。手工尊重論者、行動中心論者は發動的方法を取つてこの弊に陥り易い。第四に遊戯の力説は自由と享樂とに走り、努力を忘れる。興味は必要であるが、眞の動機は興味以上のものである。第五に環境、生活の力説も、具體的、客觀的、物質的方面のみを偏重する。現在と事實とに捉はれて、將來と理想とを忘れる。第六に目的、問題の力説も亦兒童の手近い物質的立場のみに偏する。「必要」が目的だと彼等はいふが、「必要」が意識されなくとも、將來に必要なものもあり得る。畢竟實際と現在と物質と具體とに偏して、理論と理想と精神と抽象と忘れる所に彼等の缺陷と偏頗とがある。

自發活動の尊重と共に、能率的着眼は教授方法の基礎を形成すべきもの従つて實驗及び統計により科學的に研究されつゝある所である。それらの研究の一斑は第一篇に述べたのであるが、その所に述べた如く此の傾向を造つたライスの經濟的方法の着眼はこゝに注意すべきものである。モイマンの學習經濟の研究は經濟的方法の基礎となるもの、前篇に述べた査定法はその着



眼を與へるものであるが、ライスの主張は廣汎なる意味の見解で、エキザクトならずとするも、  
經濟的方法そのものとして注意に値する。

ライスは先づ隨伴的教授を注意して居る。隨伴的教授といふのは或教科教材を取扱ふとき、その  
の教材教科の主目的に隨伴して他の目的をも成し遂げやうとするのである。この後者を注意す  
る所に隨伴的教授の名ある所以である。實質的教科を主とし、形式的教科はこれを隨伴的にそ  
の中に共存させるといふのが一般の主張である。なほ細な點に這入つていへば、綴り方に於て  
読み方、書き方、思考陶冶技能陶冶を行はうといふのである。これ綴り方の作業には思想と言  
語と文字と筆法との四つの要素を含んで居るからである。

ライスは今日の學校に於て七十パーセントの時間が形式的教科のために費されて居ることを  
注意し、これを教科として特設する代りに發表の形式即ち読み、綴り、書くこと及び語法が隨  
伴的の形に於て教へらるとせば、根本的の改良をなし得、形式教科が少しでも實際的教科に隨  
伴することにより多くの時間を贏ち得るといつて居るが、少くとも各科の連絡により各科の効  
果を大にする事實から、彼の希望は決して空想ではなく、形式的教科の仕事を隨伴的教授とせ

欠



# 欠

れば此の區別は存在すべきでない。取締又は賞罰その他の手段と雖も品性の陶冶に影響のあることは明らかで、習慣による品性の陶冶と、直接道德的情操に訴へるものと精密に區別することは出来ぬ。又ヘルバルトは管理を以て單に現在に交渉を持つもの、訓練は將來に關するものとして居るが、管理による習慣的陶冶も將來の行爲に關係があるのは事實であるから、かゝる形式的區別は不自然でもあり、不必要でもある。たゞ訓練に於て外部的手段と内部的手段とあることは注意を要しないわけではない、しかしそれは訓練内の事である。

又訓練を以て修練の意義に解し、知的作業にも道德的事項にも用ゐるものがあるが、訓練は元來徳性に用ゐたものであるから、その意味の訓練ならば修練とした方がよからう。又訓練を以て修練と同意義とはしないが、從來の教授、訓練、養護の區別を不判明だとし、教育の全仕事を間接的と直接的に分ち、間接的即教材により理解に訴へるものを教授とし、直接的に實行に訴へるものを訓練養護とする者がある。此の直接間接の區分は教材の有無によつて區別する事が出来るが、理解と實行とは決して區別することが出来ない。理解も實行によつて始めて眞の理解となり、實行は理解によりなし得られるのであるから、強いてこれを區別すれば教育の



仕事を複雑にするのみで、論者の主張するやうに有効に取扱はれるとは思はれない。

なほ教授と訓練との區別について教授は一定の時間になす作業であり、訓練は隨時に行ふ作業と定めやうといふ論者がある。然しこれは全く從來の意義と無縁な便宜的定め方で又斯く定めにくい場合がある。例へば朝禮の如きは訓練の仕事であつて一定の時間に行ふものである。何れにしても嚴密なる区分は六ヶしいものではあるが、傳習的従つて一般的に行はれてゐる意義から考へ、教授は知的作業、訓練は道徳的感情及び意志、美育は美的感情、養護は身體の陶冶とし、知情意身體、眞善美の在來の區分を以て教育の仕事を分つべきである。固より情意は精神活動の三方面で別なものでなく、相關係して實際には活動し、身體も精神と相連關し、眞善美も亦共通の點あるも、これらを分類の標準とすることは前述の區分よりは自然的であり又合理的である。分類としては勿論抽象的の點があつても、これらの區分の上に系統を組織し

しかもその連絡を考慮すれば決して誤に導くやうなことは無かるべきである。分類は抽象的に吟味し、しかも具體的の連絡をたどること例へば教授に於ても行動の方面を顧み、訓練に於ても品性は知的要素を含むものとして考へねばならぬ。

#### 訓練と教授との關係

訓練は情意の仕事ではあるが、かく知的作業にも連絡し、身體的方面とも交渉することを明瞭に考慮することも必要である。教授に於て情意の方面を顧慮することは教授の効果を大にする所以であり、訓練に於ても教授及び養護體育の方面と連絡して考へねばならぬ。先づ訓練に於て取扱ふ道徳の實行は道徳的判斷を豫想しなければならぬ。これ實行は思慮、判斷、選擇によつて行動となるものであるからである。修身教授はこの道徳的判斷を教養するもの、歴史、國語にもこの判斷並に情操の陶冶に關係があり、なほ凡ての教授に於て知識技能の學習それ自身が注意、勤勉、忍耐の諸徳を養成し、協同、服従、自重、獨立の徳を養ふ機會がある。それ故に修身教授は勿論、その他の教授に於ても訓練の機會があり、従つて教授と訓練とは密接の關係がある。又教授の効果を大にするためには、教師に對する服従、尊敬、及び勤勉、忍耐遵法の徳が必要で、教授は訓練の力を假りてその効を擧げるのである。

訓練と養護との關係も極めて密接である。これ體操、武術等が快活、勇敢、忍耐、秩序などの徳を養ひ、又體育養護は訓練によるそれらの徳の養成によつてその効を大にするのである。判斷よりは情意が主觀的従つて身體に關係が深いのである。

#### 訓練と養護との關係



## 第二節 訓練の目的

訓練は道徳的感情及び意志の作業である。而してそれらの開發を目的とするものである。元來道徳は實行を俟つて始めてその目的を達するものであるが、その實行は直接情操と關係が深いから、訓練は品性陶冶の根本的手段である。そして品性の陶冶が教育の上で極めて重要であることは、ヘルバルトが教育の全目的を茲におき、儒者が徳行第一とした所以である。西洋に於て狹義の教育が訓練の意義であることも、廣義の教育上訓練が大なることを示して居る。ヘルバルトは教授の目的をも品性陶冶としたが、教授の目的は既に述べた如く知性の開發で、その一部が品性陶冶に關係すると見るべきであるが、訓練は直接品性陶冶を目的とするものである。前節にも述べた如く、こゝにもいふ如く、教授もその一部品性陶冶に關係し、體育もまた品性陶冶に關係するが、それらは知と身體との開發を主とするに對し、訓練は直接品性陶冶に關係するものであるから次章に品性の意義とその性質、要素とその陶冶の方法について述べて見やうと思ふ。

## 第十一章 品性の意義要素及び活動

### 第一節 品性の意義

品性即ちキャラクターの語はもと特徴の意義を持つて居るから、品性學といふ語は個性の特質の研究を意味する。然しこれは特殊の意味で、一般的のものではない。又一般に心理的性質即ち性格をいふ場合もあるが、品性として用ゐるときは行為をなす主體即ち道徳的性格である。吾人はこの意味に於て、その要素、活動を心理的に追求しやうと思ふのである。

先づ品性即ち道徳的性格の内容について考へるに、次の三つを含んで居る事は明らかである。第一に道徳的價値を識別する判断、第二に道徳的價値に關する直接の感受性、第三に遂行の力である。第一は知識的の要素であるが、單に知識のみでは判断に欠くるものがある。これ判断は單なる記憶と異り、實際の場合に處して明敏に解決すること、古來良心の働きを直覺的の判断としたのはこれがためである。凡て判断には見識、洞徹があつて事實の背後に徹底せね



ばならぬ。併し勿論その判断は知識に關係するものであるから、希臘の思想家の多くは知識を以て徳と同一視し、意志は知性の活動と考へ、善を知ることには必ずそれを行ふことゝ合すとした。ソクラテスは不善と無知とを合一して考へ、アリストテレスは習慣の力を認めつゝなほ判断及び見識が徳の中心だといつて居る。然るに中世に於ては知性とは別のものとしての意志を重んじ、意志を以て品性乃至徳の根本要素とし、意志を法則權威に服従することを中心とし、知性は却つて法則に對して懷疑を起すもの故徳の妨げをするとした。近世に至つては感情の要素を力説し、感情が行動の動機をつくるものであり、従つて同情、哀憐を道德の根原とした。然し知識が品性行爲に何等關係がないと考へるのは誤で、近頃の見方では知識を二種類に別けて全く象徴的、抽象的のものと、直接の識見との二つとし、前者も後者となり、品性行爲の直接動機となり得るものと見るのである。知識にして後者の意味のものとなれば、絶えず實際にあらはれてそれが又習慣となるのである、境遇と實行に連絡して教へ、直接に識見を養はうとするのはこれがためである。

第二の感情的要素(價値の感受性)について見るに、元來知性と感情とは嚴密に區別し得るも

のではない。抽象的な論理的思索も感情を伴ひ居り、論理的思考の發達は求知的感情、眞理の好愛の念による。それ故、品性の知的要素と感情的要素とは密接の關係に立つものであるが、單なる抽象的知識よりも感情が行爲に直接の關係を持つから、古來品性の中心を感情と見る道德感官説(シャフツベリ等)もあるのである。實際に見ても道德に關する感知の如何が品性の中核を形成し、道德に無感覺な人は品性の不足の者である。併し道德に敏感でもこれを實行するでなければ價値がないから、茲に第三の遂行の力即ち意志の鞏固が重要となる。忍耐、持久の如き徳、實行の習慣はこゝに關連し、他の誘惑に勝つて徳行をなし得る意志を重んずるのである。以上吾人は三要素に分けて考へたのであるが、ケルシエンシュタイナーの如きは四つを數へて居る。一、意志の鞏固、二、判断の明瞭、三、感知の鋭敏、四、情操の活動といふのであるが、此の三は一部は知的に一部は情的要素に分け得るから、普通の三分法で事足ると思ふ。

## 第二節 本能衝動及び欲望

本能には好奇、記憶、想像等知的の物もあるが、運動意志に關する物、感情に屬する物があり、



本能の特質

同情、嫉妬、愛情等品性の研究にとつて特に重要な物がある。通常本能と區別して考へられる理想の如きも、原始的本能に本づく事仁の端として惻隱即ち同情本能を擧げる事が出来る。社會の諸制度も人間の本能の發現と見るべきであり、徳の本とせられる孝は本能に本づいて居る。本能は遺傳的活動で経験を悔たないで發現する。この點に於て本能活動は反射運動に似て居る。併し反射運動は外部の刺戟によつて發現するが、本能は必ずしも一定の外的刺戟を要しない。又反射運動のやうに刺戟による反動といふ様な簡單なものでなく、可なり複雑な性質状態の下に起るものである。又反射運動は固定的のもので變化することが出来ぬが、本能活動は變化發達する。本能は個人のため、種のために環境に順應する。経験を積むにつれて變化する。反射運動と違つて一般的、包括的であつて、境遇によつて特殊の方向に發達するのである。

本能の種類

本能には多くの種類がある。運動に關するものには吸吮、把持、致口、嚙咬、立頭、坐居、起立、匍匐、歩行、狩獵、遊戲、構成、鬪争、所有等の本能があり、感情に屬するものには號泣、可笑、發聲(歌謠)、憤怒、恐怖、同情愛情、嫉妬、競争、羞恥等があり、知性に屬するものには好奇(好問、破壞)、模倣、記憶、想像、理想、判斷、推理等あり、なほ性の本能、自尊心

本能と品性

の本能、社交本能等がある。推理の如き活動を本能とするのは從來の見方と異なるけれども、幼兒が一度火に觸れて後これを恐れるのは推理の萌芽であり、一の経験を大前提として次に起る経験を判斷するは幼時にあらはれる活動である。

品性陶冶の上からいへば初期に現はれる恐怖、憤怒の本能、遊戲、模倣、競争、所有の本能は注意を要するもの、同情、羞恥の如き又大に顧慮すべきである。要するに本能は品性の基礎であり、人格的活動の根本を形造るもの、而して決定的のものでなく變化し發達し得るものであるから、これを道徳的、社會的に導くことが訓練の仕事である。

衝動の性質

次に衝動とは内部の動機により直に行動を惹起すもので例へば、食物の觀念、美味の感情から直に食ふといふ動作に移り、その間に思想のない活動である。衝動はその動機を本能に發することがあるけれども必ずそうと限らない。即ち本能が道徳的なのに對し、衝動は個人的である、又本能は感情意識を伴ふことはあるけれども、衝動が意識を以て直接の原因になすに比べては原始的であるから、兩者の區別をなすことが出来る。

衝動の抑制

幼兒は甚だ本能的であると同時に又甚だ衝動的である。これ思想撰擇の作用が未だ發達しな



いからである。然るに漸時成長するに従ひ、衝動を支配するやうになる。これ反省作用が起つて二つの衝動を擇せんが爲めである。例へば、好奇本能を満足するため火の中に手を投じても、苦しき経験の後は再び好奇心に誘はれてもその衝動を抑へるのである。又父母年長者の命令指導によつても衝動を抑へる。かゝる抑制の根據となるものは知識である。前の例でいへば、火に關する知識、長者の命令の了解がそれである。故に知識、理解、理性は衝動の統御者であるが、個性によつては理性で衝動を抑へ得ないものがある。かゝる個性は所謂衝動的の個性で、生理的には神経系統の禁止作用に欠陥がある、特にその病的のものはモノマニヤ(一事狂)で、全く衝動を支配し得ない。常態に於ても所謂運動型の人は思想を直に運動にあらはす傾向があるから、その極端のものは數學文法その他思索的修練によつてその性を矯めねばならぬ。これに反し、極端に衝動的でないもの、即ち思想が運動にあらはれるのに困難なものは、社交的修練、實際的作業によつて思想と行動との連絡をつけることが必要である。

衝動に似て異なるは欲望である。欲望は衝動の發達したものと考へることが出来るけれども發達した衝動であるから、衝動そのものとは既に異つて居る。第一に衝動は吾人の内部から直接

に強ひられて何等その理由を意識することなしに行動となるが、發達した衝動即ち欲望はそれを成し遂げやうとする目的がある。第二に、衝動は一時的、孤立的で一度壓せられると消失し、或期間固執、永續することはないが、欲望は繼續的である。

欲望は斯く衝動のやうに發作的でないから危険性が少ないけれども、道德的生活をなす爲めには衝動の抑制と同じく欲望の制禦が必要である。勿論凡ての欲望をすて、遠離的生活を送るといふ如きは日常生活では寧ろいけないのである。凡ての欲望を阻止するのは品性の安全辨を閉ぢるものだといはれる。ストイツクや朱子などの人欲の凡てを排斥するは正當でない。健全な欲望は開拓すべきである。たゞそこに欲望の撰擇が必要で、或る欲望はこれを進め、或る欲望はそれを止めねばならぬ。これ欲望の教育、訓練の必要な所以である。

品性の善悪は實にその欲望が善なる目的に向つて組織せられると否とに關する。兒童の欲望は最初に於ては殆んど衝動と異らないで、彼等の見聞するものにより欲望が分離的にあらはれ、統一持續するところがない。且その欲望の目的が眼前のもの一時的のものである。例へば幼兒が銀貨を得やうと欲求するのは、銀貨の功用のためでなく、美しいためである。成長するにつ



れて、その欲求は目的用途を考へるやうになるが、なほ一層包括的の目的を自覚するに至らない。矢張り最近、卑近の目的を知るが、永久的の目的を自覚しない。これを指導して社會的目的を自覚するに至らしめねばならぬ。

#### 功名心

欲望の組織されたものは功名心である。高尚なる野心、功名心は極めて必要のものであるから、欲望の組織化は極めて大切である。發見發明もかゝる欲望のあらはれより成立し、修養、品性もかくて形成されるのである。

### 第三節 情緒及び情操

衝動及び欲望が本能に本づく如く、情緒も亦本能より出發し、それが發達し組織されて情操となれば、實に品性の中核を形成して全生涯を支配する根本となるのである。情緒はかく品性の形成について重要なものである。

#### 情緒の性質

情緒は一言にしていへば複合感情である。即ち快不快興奮沈靜、緊張弛緩等の單純感情が複合したものである。これらの單純感情は分析の結果で、日常の經驗では複合體即ち情緒として

現存して居る。情緒の中で最も早くあらはれ、且自己保存にとつて重要なものは恐怖及び憤怒である。希望、嫉妬、同情、嫌忌等もそれ／＼重要な方面を有する情緒であるが、これらの情緒も亦通常合一してあらはれる。例へば、出征軍人に對して萬歳を唱へる際には敵愾心即ち憤怒、嫌忌、名譽、同情、希望等を包含して居る。併し勿論分離してあらはれることもある。他人の行爲に對して怒る場合、他人の成効に對して嫉妬の情を持つが如きである。

一般に情緒の性質について考へるに先づ(一)情緒は全人生に貫通する。即ち吾人の生活は情緒を欠くことが無いといつてもいい。併し個性により情緒に對する感受性は大差がある。情緒型に對して比較的冷靜な思索型、粘液質がある。後者は感受性發動性の比較的少ないものである。次に情緒は主としてその起源に於て本能的である。前項にあげた諸種の感情的本能と情緒の名稱の同じいのもこれがためである。マクチュールは本能と情緒とを同列のものとして居るが、特に憤怒、恐怖、嫉妬の如き初步的情緒は複雑な情緒よりも一層本能的である。

第三に情緒は刺戟によつて惹起されるものである。その刺戟が消失した後も、繼續するものである。朝の怒りの氣分が終日續くが如きこれである。恐怖の如きも暫く消失しないで續く事が



ある。併し最も継続的な情緒は希望である。情緒の継続が気分を造り、それに類する刺戟によつて激發せられ易いことは注意すべき點である、例へば憤怒を導き易いらくした状態の如きそれである。

第四に情緒は個人的である。即ち或る個人の情緒を刺戟する對照物及び地位も他の個人には無頓着であることが多い。甲が嫌忌の情を持つものを乙は却つて好むものもある。これは他人との交際に於て、又人を取扱ふ上に注意すべき點である。

第五に情緒は必ず吾人の身體上の表情又は行動に現はれ、又身體的行動が情緒を喚起する。故に情緒の状態について反省すること並に行動をつゝしむ事は共に必要で、朱子學者が居敬について色々工夫したのも、宗教家が情緒及び行動の抑制に努めるのもこれが爲めである。

以上の情緒の性質から出て来る必要な點は、如何にして情緒を抑制し、又組織するかの問題である。野蠻人及び幼兒は情緒を支配することなく、直に發表する。これが共同生活にとつて不利なことを悟り、又外部から教へられて情緒を抑へる事を學ぶやうになる。勿論情緒には抑制すべきものと然うでないものがあるが、慨して激烈なる情緒は抑制すべきものである。又同

### 情緒の抑

じ情緒でも或る時は抑制すべく、或時は發表すべきものもある。一般の憤怒の情は抑ふべきであるが、義憤、敵愾心は發表すべきである。

情緒の抑制に關して特に注意すべきことが三つある。第一に情緒を抑制することが徳行だと思つてはならぬ。ストア派、中世の多くの思想家、東洋の禁欲主義者は斯く考へて居るが、長所もあるけれども偏頗である。凡ての情緒を抑制するのは人生の享樂の權利を無にするもの又個人を遅緩の人たらしむるものである。或る度まで表情的であることは如何なる人にも必要のことである。凡て情緒を抑へるならば、よき情緒をも萎縮させて圓滿なる品性を作ることが出来ぬ。又本能の置換の如く嫉妬は正當なる競争心へ、恐怖は尊敬の情へ導くべきである。道德教育者は品性の鍊金術者であるべきである。これは不可能のことではなく、可能の鍊金術である。

第二に情緒は寧ろ表出せしむべきである。表出させないで却つて悪くなることがある。憤怒の如きも表出すればそのままで消失するのを、復讐となつて有害のものとなることがある。悲哀の如きも落涙によつて癒される。それ故情緒をして適當の表出をさすことは極めて必要で、特にこれを社會的に價值ある行動として發表さすことは社會のためにも必要である。







ばならぬ、一般訓育に於てもそうである。

宗教心が人文の初期に夙にあらはれた如く、兒童に於ても早くその萌芽が現はれる。父母兄弟の禮拜祈禱を見て模倣するから一層その感情を強くする。宗教的感情の原因たるものは原始人と同じく恐怖、不安、無限の念等で、年長に及べば、讀書、説教、人格的感化にもよる。入信の時期は七歳から二十歳の間が多く、最も多いは青春期である。併し兒童の宗教心は(一)教理の了解は不完全で、(二)宗教上の表象が人間的、感覺的、(三)祈禱、教會、宗教々授の状況が主な内容をなし、又(四)純教權中心である。それ故直觀的、行動的に取扱ひ、適當な環境を造つて習慣より入るべきである。

我國及び佛蘭西では宗教陶冶は家庭及び社會のこととして學校教育の外として居るが、宗教々育が不必要として居るではない。それ故學校に於て宗教心の萌芽を壓迫する如きことがあつてはならぬ。特に我が國の敬神は宗教的情操に基くべきものであり(内務省は取扱の便宜上宗教と見て居ないが)祖先崇拜もその分子を含んで居る、敬神と祖先崇拜は成立宗教ではないが、宗教的のものである。然らば國民道德の徹底のためにも宗教上の理解が必要であり、宗教々育の

方法を知る必要がある。國民的儀式の取扱も宗教々育の研究に學ぶべきものがある。

#### 第四節 意志及び習慣

吾人は曩に情操が品性の中核だといつたが、或る人々は意志を以て品性の中心であるといふ。これ意志が思想感情を行動に移らせる中間に立つて行爲を決定する樞要の地位にあるからである。即ち意志は知性をしてその働きを遂行させ、激情を抑へ又はその奴隸たらしめるものである。

意志は廣狹色々に用ゐられ、道德的のもののみをいふ場合もあるがこゝには心理學的にいふのである。心理學的にも狹義には意識的撰擇をなす熟慮をさし、廣義には衝動意志、有意意志、思慮的意志を含む、しかし一般には「行動に於ける意識」即ち意識が統一して行動にあらはれる前が意志である。エンゼルの「活動的の全精神が意志である」といつて居る。即ち意志は行動に直接關係して居るもので、これを發達的にいへば、一、自發運動、二、反射運動、三、本能運動、四、衝動運動、五、模倣運動、六、暗示運動、七、習慣運動、八、撰擇的行動といふやうに進んだものである。



即ち意志の發達したものにあつては思慮選擇の活動で、動機とその結果とを計量し、その一を撰んで他を禁止することである。衝動、欲望をしてそのまま發現させず思慮を加へて發表する。思慮選擇には過去の知識及び習慣の積習が解決を下す。この決定の遂行する努力のいかんが意志の鞏固と薄弱との分れる所である。併し決定には右いふ如く知的要素及び情操が根柢となるから、意志教育には觀念、感情、動作(習慣)の三方面から陶冶することが必要である。モイマ<sup>ン</sup>が直接的調和的意志陶冶を主張するのはこれが爲めであつて、直接的とは練習、習慣の方面、調和的とは感情と知覺との結合を指して居る。

意志の決定の際、因果關係によるか否かについて古來意志自由論と意志必然論があつた。自由論によれば意志は何等外部的原因に支配されて決定をするでなく、因果關係の外に立つものだといひ、必然論は因果關係によるといふのである。哲學的形而上學的には自由論も立ち得るが、經驗的心理的にいへば意志が決定をなすには其の心理的先行條件があるから心理的には成立しない。併し必然といふも、外部的に凡て決定せられるでなく選擇の自由はある。この點に於て意志は自由だといひ得る。併し心理的に因果關係の上に立つから心理的必然論を正當と認め

なければならぬ。此の決定の因たり動機たるものは、過去の知識習慣の積集であるから、この習慣は品性の研究に於て重要である。それ故品性は行爲の習慣に外ならないともいはれて居る。習慣は本能活動の上に形成せられる活動の傾向であつて、一定の刺戟に對して一定の反應を行ふ聯絡徑路である。即ち神經原の接觸部に通路がつくことである。この連絡は遺傳傾向にもよるが、生後の經驗によつて最<sup>大</sup>抵抗の通路を辿つて行動にあらはれる。可能的通路がいくつかある中で、その一つを反復する事により抵抗を減じ、通過し易くなるが習慣である。

習慣はかく反復によつて形成される、行爲の反復を品性とも見られて居るが、品性は思索し、判斷するものであるから廣義の習慣の積集(行動以外)を品性とするは妨げないけれども、品性のあらはれが凡て習慣的行動だと思つてはならぬ。吾人は過去の習慣によつてのみ行動せず、習慣を改造する。そこに品性の發達向上がある。それ故習慣の打破は習慣の形成と共に必要である。

善良なる習慣を益強固にすること即ちその通路を容易にすることは必要であるが、單に習慣的に行動するは道德的意義から遠かるものといふべきである。これ思慮選擇が這入らないからである。しかし前にいふ如く習慣を廣義にとり知的習慣をも入れるとそうでないが、一般には



習慣を行動的に解して居るからかくいふのである。品性の形成上習慣について注意すべき條項は次の如きものである。

- 一、善良なる行動は出来るだけ早く習慣となすべきこと。
  - 二、新習慣の獲得、舊習慣の打破の際は周密な注意と努力とを加へること。
  - 三、新習慣が眞に確實に獲得されるまでは決して例外を許さぬこと。
  - 四、なさんと決心した行動は最初の可能的機會、最初の感激を捕へること。
- 等である。教育家は古來何れも習慣の重要を説いて居るが、ロツクの如きは最もこれを力説して居つて現今に於ても訓練の參考となる點が多い。

#### 第五節 自我良心及び行爲

品性の要素については以上に述べたのであるが、それらが統一的に活動するものを吾人は自我と呼び、特にその道德的活動を良心といひ、そのあらはれを行爲と呼んでゐる。本節にはこれら品性の活動的方面について述べやう。

#### 自我の内容

自我は固定的、繼續的、統一的のものである。外界が如何に變動するも不變に繼續する統一的のものである。併し自我を分析して考へれば、それを要素に分けることも出来る。ジュームスはかくして次の四つものを擧げて居る。一、物質的自我、二、社會的自我、三、精神的自我、四、純我がそれである。物質的自我の中心は個人の身體であるが、その活動は食慾、體慾、所有、構成の欲望等である。社會的自我とは吾人が社會に關係して居る部分で、他人に認められ「又は賞賛」されんとする欲望、社會性、競争、嫉妬と愛、功名心、自尊等はそれである。これらは孤立せる身體内のものでなく、他人、國家、社會との交渉の中に自我の要素を見出すものである。精神的自我とは心的能力及び傾向の凡てを指す。知的、道德的及び宗教的欲求意識、その優越を求むる心等である。ジュームスはこれら三つを経験的自我とし、それらの活動を統一する所の根據、それらの活動を發する源として純我を立てたのである。この意味の自我を超越的のものとするのは唯心論者、絶對論者であるが、經驗的にも主體としてのかゝる統一の根據を豫想することが出来る。

兎に角自我はジュームスの所謂經驗的自我を統一する部分を含み、この自我の統一性が品性の



活動の上で重要なものであるが、兒童は外部の刺激に惹かれて行動して統一的でなく、所謂衝動的に活動する。故にこれを合理的統一的に導くことが必要である。

上述の經驗的自我の中で社會的自我即ち自我の社會的方面は訓練上最も注意を要する。これ自我は社會的基礎を有し社交的交渉をし社會的模倣をなすに於て自我を擴大し自我を實現し、自我をして眞の自我たらしむるものであるからである。自我の範圍はかく擴大されて社會を擁抱し、自我の活動は社會の活動となる。勿論自我はその對立として非我を豫想し、非我に對して自我の概念は確立されるものであるが、究竟に於ては自我が非我をも抱擁して小我と大我、方寸と宇宙、個人の徳と明德とが一致すべきである。これ道德の究竟的理想の見地である。併し經驗的には勿論自我と非我と對立し、自我は特殊なる存在として特長を發揮すべく、自我の實現はこゝに成り、しかもそれが人格の實現、社會的自我の發揮となるのである。

次に自我の活動の中で特に良心といふ活動、即ち道德的自我の活動について考へるに、古來それを先天的のものとし、又は後天的のものとしたのであるが、吾人はそれを兩者を含むものとし、又知情意の何れをも含むものと考へる。良心の本質については古來誤られた見解が二つ

良心

ある。一は良心を以て吾人精神中の特殊の能力と考へるものである。これは能力心理學の打破以來その誤が分明になり、凡ての精神活動は取扱ふ材料の方面で異なる活動をなすのみで、分離した個々の能力は存在しないのである。今一つの誤解とは良心を以て單に本能の集り又は感情情操の集團に過ぎないと見るものである。これは前に品性の要素について述べたやうに吾人の品性即ち道德的素質は知的反省的方面の要素をも含んで居ることを事實とせねばならぬ。良心は全自我の活動で本能感情判斷等の活動凡てを含むものである。併し良心はそれらの道德的方面の活動を指して居る。即ち全人格が道德的活動をなし道德的判斷をなす時にそれを良心の活動とするのである。

良心はかく道德的事項に關する統一的活動であるが、時としては此の統一調和が成立しないことがある。これ所謂良心の内部争鬪と稱せられて居るものである。自我は元來統一的活動をするものであるが、各人の自我は必ずしも各方面に完全に發達してはゐないで一方に偏するところがあり、又一方に偏して活動する場合もある。又個人の良心と社會の良心即道德とが衝突するともある、それには個人の主我的傾向が強くて然る場合もあり、個人が進んだ道德心を持つ



場合もある。前者は社會の道德に服従せしむべく、後者はそれによつて社會の向上に導く。良心を完全に合理的に組織すべく指導し鍛練することは徳育の旨とする所である。

それには第一に個人の良心を調和的に組織すること即ち良心乃至自我の各方面を圓滿に發達することが必要である。第二には吾々は何人も多少の道德心の先天的傾向を有するから、その萌芽を培養することを努めねばならぬ。第三には反省の習慣をつけることが必要である。無思慮、無反省が過誤に陥らしめるからである。第四に此の思慮及反省に過ぎて決行に向はない場合もあるから、それは避けねばならぬ。又道德狂と稱せられて居るものになると、あまりに瑣事に戀々として却つて判断の正鵠を失するのである。醫師としては病者に對して病名を偽はることが必要であるのに、正直誠實に抱泥してそれを偽はらないことは却つて正當でないのである。

これを要するに良心は道德的自我の知情意各方面に於ける統一的活動である。品性も道德的な自我の基礎であるから、良心と品性とは同一といつていい。たゞ品性は生理心理的の意味が強く、良心は心理的の活動そのものである。この品性乃至良心が發現したものは行爲である。

行爲

行爲は即ち道德心の發現である。品性の活動である。即ち品性が行動を決定する。品性が善

良ならば、その行動は善なるべく、品性不良ならば行爲は惡なるべきである。併し例外は勿論ある。善良な品性の持主で惡行をなす場合があり、品性下劣のもので善行をなす事もある。この例外は次の如き原因による。第一は自我が完全に組織され統一されてゐないことである。第二は知識の不完全から不良の行爲をすることがある。この際不良行爲は有聲のものではなく知的過誤の爲めであるが、その場合に於てもその行動に責任はあつても品性の發表ではない。第三に善良な人でも一時的の激情のために不良行爲をすることがある。これも激情を抑へ得ない點に責任はあるが、品性の發表とはいへぬ。品性に弱點があることは第二の場合と認めねばならぬ。こんな例外はあるけれども一般には、行爲は品性の發表として差支がない。

行爲の内容を吟味すれば、自由、責任、義務、價值等について考へねばならぬ。先づ第一に行爲は自由を含有せねばならぬ。その行爲が自由の選擇に本づかずして、強迫等による場合にはその行爲は全く品性の發表ではない。人間は特殊の衝動、刺戟又は欲望より本來自由なるもの、自由の選擇をなし得るものである。第二にあらゆる行爲は責任を有する。これ右の自由選擇の結果である。それ故強迫による場合は責任がない。第三に行爲は道德的責務を有する。即ち



正しい行爲は人としてなすべきもの、不正はなすべからざるものである。この責務の觀念は凡ての行爲に存しなければならぬ。かくて始めて人間の人間たる所以、品性の品性たる所以、行爲の行爲たる所以がある。第四に凡ての行爲は必ず道德的價値を有すとせられる。若し道德的價値が無ければ行爲でないからである。即ち行動は必ずしも道德的價値を持つと限らない。行爲は行動から成立するけれども、凡ての行動は行爲を形成しない。器械的行動反射運動等は行爲でない。行爲は有意的、人的活動でなければならぬ。

上述の行爲の性質内容は品性陶冶に必要な條件を提供する。自由を尙ぶこと、責任の感を強くすること、責務を遂行するに慣れさせること、道德的價値につき敏感を有せしむること等必要で、自由的取扱の中に十分責任感を強くすることは最も必要のことである。

## 第十三章 品性の發達と訓練の方法

### 第一節 品性の發達

訓練即ち品性の陶冶にとつては前章の品性活動の分析的及び統一的な研究と共にその發達過程をたづねる事は極めて必要である。本節にはこれを見て、次節以下それと外圍環境との關係、方法について述べやうと思ふ。

兒童は生れると共に品性の基礎としての道德的傾向を持つては居るが、その發達は生後の經驗と相俟つてすゝむ。一般に幼年期に於ては主我的感情が強く、道德的判斷は不明瞭で、品性は未發達の状態にあるのであるが、漸次境遇から感情欲望を抑へることを學び、又善惡の判斷も發達するのであるが、少年期に於ても善惡に對する一般的判斷、國家團體に關する理解の如きは未發達である。それが青年期に及んで社會的生活を理解するに至り、又合理的判斷の發達につれて、義務、責任、善惡の區別も明瞭となる。しかし青年初期の判斷はなほ一般的判斷に



比べると自己流の判断であることが多く、又この時代は感情の時代として感情に驅られるからその指導が必要である。元來青年期は少年と大人との中間に位する過渡期で、少年期の習慣が變化して新習慣が形成せられやうとする時代である。身體も精神も大なる變化、急激な變化をする。身體についていへば血壓も増し、赤血球は殖え、感官も鋭敏精確となり、音聲は變化し性的機關が発達し、體重身長も從來の二倍の速度で進む。身體全部を通じて化學的變化を起し、精神も不安である。放浪、不良に導かれ易い。然し自我感情と功名心の増大は善に導く根柢である。自愛と共に他愛も發達するから品性陶冶に重要な時期である。

十二歳から十五歳までの青年初期に於て自我感情が最も著しく發達するのであるが、同時にこの間に於て他愛感情が漸次發達し、愛國心、宗教心が發達する。愛國的熱情と宗教的感情とは青年初期から後期へかけて旺盛であるが、これは青年期が感情の時代、醗酵の時代、過激の時代であるからである。青年期に於ける此の他愛、犠牲の念の強い一例として米國の南北戦争の統計によるに北軍二百五十萬の中、二百萬は二十一歳以下、その中で百萬は十八歳以下、十萬は十五歳以下であつたことである。

青年期は變化の時代であつて、舊習慣を捨て、新習慣を形成する。即ち十三歳と十九歳との間に於て少年が大人となるのである。この精神的變化の特徴の一は懷疑主義である。懷疑主義は消極的であるやうであるが同時に積極的で、過去の權威を否定すると共に自己の權威を認める。道德についていへば少年の際には父母教師の道德的訓誡を疑問もなく許容したのであるが、青年期に入るに及んで疑を起し、自分で道德につき思考し始める。かくして眞の道德的見解を立て、品性を固めて行くのであるから、懷疑は青年に於つて極めて必要の過程である。カントその他の思想家、アウグスチンその他の宗教家が懷疑によつてその哲學と宗教とを打ち立てたに見ても、その必要がわかる。

懷疑はこれ合理を求むるが爲めである。即ち青年は合理的である。單なる知覺で満足せず、單なる直覺に甘んぜず、自分で考へて合理を求める。虚言が悪だといふ事についても何故に然るかの合理的根據を求める。修身道德の知的影響はこの時代に於て始めてこれをなし得るのである。尤も合理的傾向の中には因果關係の形式に於て理由を求むるだけでなく、目的理想から合理的に考へることを含む。即ち世界はいかなる目的の下に進行してゐるか、人間は如何なる理



想目的に向つて進むべきか、彼等の問題となる。茲に青年は合理主義者たるよりも寧ろ理想主義者である。青年が偉人崇拜と宗教とに向ふは前にいふ感情的傾向と共にこの理想主義者たる爲めである。

かるが故に幼年期少年期には習慣の形成に主力をつくり、青年期に於ては感情知性の方面に注意を要する。併し前の時期も感情の教養、知性の判断にも注意すべく、後者に於ても習慣實行を決して閑却すべきで無い。以下その取扱について先づ境遇の方面から見て行かうと思ふ。

## 第二節 品性と家庭及び學校

品性の形成せられ行く根本は家庭である。兒童が家庭にある間は最も可塑的の時代で、暗示と模倣とにより外圍の影響を受けることが最も大である。古來の教育家が父母、乳母、僕婢の影響を力説してゐるのはこれが爲めである。不良少年が不良家庭から出ること、若しくは家庭の取扱の誤から生ずることは統計の示す明かなる事實であつて、盜癖の如き、父母の何れかにその癖があるか又、盜みを看過するかに起因して居る。教育者の或るものは兒童の自由放任を

家庭と訓練

説くけれども、全くの自由放任は品性教養の途ではない。不注意な家庭は不道德の家庭より悪しといはれるのは事實である。これ不道德の家庭は品性を悪い方向へ向けるけれども、兒童の活動、意志の力にて後に向き方をかへ得るが、不注意な家庭は、何等意志の修練をなさず、何の發達をしないからである。ロックは善良なる數箇の家庭が連合して善良なる交際影響の場所を互に供し合ふことを説いてゐる。實に克己、敬虔、勤勉の習慣を養ふは家庭によるので、學校は家庭に於ける如く訓育の時間を持たないのである。學校を古來教授學習の場所と考へ、家庭を訓練の場所としたのも道理がある。併し全時に學校をも訓育的建物とする必要のあることはいふ迄もない。

學校と訓練

學校は斯く訓練に於ては家庭の補足と見るべきであるが、公共的精神の涵養に關しては學校生活の長所である。勿論家庭に於ても社會の一員としての教養の手段がないのではないが、家庭の教養は寧ろ個人的方面を特色とするに對し、學校は團體的社會的の教養を自然になす所である。學校の團體生活は將來の社會の基礎で、校風、級風は知らずくの間感化を與へる。家庭も一の社會として團體的精神を養ひ得ないことはないが、家庭はその社會員數が少なく、年



齡趣味を異にしてる團體である。然るに學校は同年齡の多數の中に協同作業をなし、協同的精神と責任の感を養ふ。共同遊戯、共同作業は共同、忍耐、同情の徳を養ふ。洒掃、實習等は義務責任の念を養ひ、意志の鍛練となる。

儀式、會合、旅行

遊戯作業の外、儀式、會合、旅行、自治的施設等は、勤勉、秩序、義務、責任等の練習となる。儀式は風習の交附として團體的精神、敬虔の念を養ふ。宗教上の儀式は我が國の學校の禁止する所であるが、國民的儀式の中に敬虔、秩序、共同の念を養ふ。會合は團體的精神を養ふに絶好の機會を與へる。それが教授の動機を起すにも役立つがこゝには述べない。旅行遠足も全様の訓育的價值にとむもので、少年義勇團、少女野營團等も旅行の一種と見るべく、しかもその系統的、組織的のものである。

自治的施設

自治的施設は近時訓練徹底の方法として盛に主張實行されつゝあるものである。公民としての教育はこれによつて成遂されると考へられて居る。勿論弊害も伴ふけれども、指導者の慎重、聰明、努力により避けることが出来る。自治に對する非難として通常加へられるものは次の如きものである。

- 一、生徒の自治制は、なほよく發達しない精神に過勞を強ひ、早熟に陥らせる。
- 二、權力を賦與することにより傲慢になり易い。
- 三、今日の兒童生徒は權力を行使するよりも權威に對する尊敬心を養成し、從順の徳を養ふべきである。

四、教師の人格的感化を破壊する。

五、遊戯的に陥る。

たしかに右の如き欠點に陥り易いけれども、餘りに弊害危険の方面を力説して美點と長所とを忘れてはならない。教師は專制的でなくとも影響を及ぼし得る。年少のものには遊戯的になつてもその中に諸徳、教養は出来る。長所としては我が國人の欠陥とする責任の感、公共心を養成することが出来る。要は指導の如何にある。

### 第三節 命令禁止と賞罰

自治による方法の極めて必要ならんと共に、他律的方法も決して閉却すべきでない。特に年少



なるものに於ては、これによつて規律になれしめ、以て訓練の目的を達し得るのである。他律的方法の一つとして命令禁止は先づ注意すべきものである。

#### 命令禁止

第一に命令禁止は實行し得べきものでなければならぬ。不可能のことを強制するのは、兒童生徒を無氣力に陥らしめ、又憎惡の念を起させ、従つて教師の威信を墮すに至るものである。

第二に、命令及び禁止は猥りに發してはならぬ。又前後矛盾してはならない。又命令者に於て甲と乙とか相互矛盾してはならぬ。命令の亂發及び矛盾は生徒の從順を失ひ、訓練の功がないやうになる。

第三に命令禁止の音調は斷乎として而かも靜謐に、好意を以てしなければならぬ。これに反すれば不從順を招く。

以上は命令禁止に對する從來の主張中著しきものを擧げたのであるが、なほ兒童の發達するにつれて命令が警告の形を備へるに至ることが必要である。

命令禁止によつて生徒の非行を匡正し得ないときには、それを罰に訴へることが必要である。罰は實行及び種類については古來最も多く説かれたもので、それだけ注意を要することが必要

である。

#### 罰

教育上の罰は法律上の刑罰と異なるべきである。刑罰に於ては應報論が行はれて居るが、漸次改善説即ち教育的の着眼が有力となつて來て居る。それだけ教育に於ては將來のための改善を目的としなければならぬ。併し責任の自覺、報償の念も必要であるから、罰に對して進んで受ける精神も必要である。要は罰を行ふものが好意を有し、改善を目的とすることである。モンテーヌが教師の激怒を嘲笑非難して、「醫者にして怒つて投藥するものがあらうか」といひ、トイセルが、兒童に於いて損害を受けたと感ずるならば、既に教師は其際罰を行ふ權がないといつてゐるのは意味深長である。

罰は命令及び禁止に權威を與へる上に於て有効である。併しながら、罰の濫用は生徒を卑屈ならせるなど惡影響を及ぼすことが少くない。それ故教育家の多くは罰に對して消極的態度を取り、ルッソの如きは全く自然罰に限らうとした。自然罰とは自然の反動の起るまで放任するので、例へば窓を破壊した時はそこから風が這入つて苦痛を感じさせるのである。所が凡てを自然に放任すれば、それを感じずに終ることもあらうし、又時としては却つて大なる苦痛を



突如として負はしめるものであるから、教育の眞の意義からいへば自然罰を避けしめることが必要である。教育は保護と指導とであるからである。

教育上の罰は時に法律上の罰と同じく恐怖心に訴へる恐嚇を目的とする場合もある。即ち他の生徒の悪行を防ぐ手段として用ゐらるゝ場合は恐嚇罪である。併し斯る場合には罰が重きに失し易いから、教育上は特に注意を要する。教育は個性的たるを要し、訓育は特にそうであつて、個性の改善の目的を達する程度に取捨することが必要となる。個性によつて體罰も必要であるがこれは弊に陥り易いから、古來の教育家は殆んど皆原則としてこれを排斥して居るのである。

非難即ち譴責も罰の一種である。軽く不快の感情を惹起して罪を自覺させるのである。これも個性によつて緩急あるべきである。何となれば個性によつて非難の感受性が非常に違ふからである。そして非難譴責はこれを行ふ教師の人格が最も關係を有する。一般に非難が侮辱に流れないとは極めて必要である。なほ生徒から快樂を奪つて不快を生じさせる消極的罰がある。食物の罰、自由の罰、名譽の罰等がこれであるが、これは體刑に屬し、又は侮辱に流れ易いから

非難

褒賞

褒賞

ら注意を要する。

罰と相對するものは褒賞である。褒賞は所罰の如き弊はないけれども、徳行のためには避くべしといふ論者がある。併し正義報賞の念の上に起つたものであるから、そう排斥すべきではなく、ルッソオさへ幼童には菓子と與へて競争させて居る。汎愛派の人々は賞を用ひて教授及び訓練の動機をつくることを必要欠くべからざる教育手段として色々の方法を工夫した。年齢發達段階によつて取捨すべきではあるが、必要なる方法である。近時米國では懸賞文その他所有欲を根柢とする動機の作成を利用することを説いて居るが、必ずしも米國式として非難すべきではあるまい。物品によらない賞賛は不賛成の論者を見ないが、非難叱責の必要と同じくその反對の賞賛は動機作成の一手段である。特に年少ほど賞賛を望む傾向が強いからそれを利用することは極めて必要である。賞罰についてのコメニウスの言は味ふべきである。曰く、訓練は太陽の如くでなければならぬ。生長するものには常に光と暖とを與へ、  
稀には雷と電とを與へなければならぬと。

褒賞  
ハヤシキリナリ

褒賞

褒賞



## 第十四章 美育論

目的はいろいろある

教育學の系統に於て美育を區分したものは甚だ少ない。併し人間に美的感情あり、社會に藝術文學あり、特に人間の理想に眞善と對立して美がある以上、美育は教育活動の一方面として特筆すべきものである。教育の諸方面に於て古來力説點がいろいろ變つたのであるが、美育は早く注意せられ、時としては美育を以て教育全活動の最高へ置いた時もあった。希臘の如き美育を以て教育の最高のものとし、當時の二教科中音楽は狹義の音楽及び文學の教育で、體操は身體の美的發達を目的としたのである。羅馬は最初は實際的教育であつたが、希臘文化の流入と共に希臘主義となり、中世は美育を欠いただけでも、近世に至つて文藝復興の唯美思想となり、その後實業教育の時代がついてその反動として新人文主義はシルレルの如き美育中心論を生んだ。十九世紀は科學の時代で、スペンサーの如き美育を輕んじたけれども、美術工藝の進歩から藝術教育運動を起し、十九世紀末からの新理想主義も美的方面を力説した。

美育

## 藝術教育運動

藝術教育運動は十九世紀に於ける教育運動の中で著しいもので、美育の性質方法を明にする上に貢献した。此の運動の起源は、第一に佛國革命が歐洲全部に政治的變動を惹起し、國民の藝術に向ふ餘裕をなくしたから、それを救済しやうといふのである。第二は斯く藝術に遠かつた結果、國民が色彩及び視覺の陶冶を欠いたから其の缺陷を充たさうとしたのである。第三に大工業の勃興が人間を器械的にし、趣味の方面から離れしめたから、茲に趣味教育の必要を感じたことである。第四に十九世紀の科學萬能主義は知的分析的方面を力説し、情的綜合的美的方面の陶冶を閑却したから、この閑却された方面を主張したのである。第五に民本的思想勃興から、藝術を以前の様に貴族の獨占としないで一般の人々に廣く享樂せしめやうといふのである。第六に經濟的方面から美的工藝を盛にしやうといふ運動も加はつて居る。これらの原因、動機は美育の任務目的を示したものと考へ得られる。とも角斯かる原因から英、佛にこの運動が起り、獨、米これにつき、我が國にも傳はつて圖畫教授、體操教授の改革となつた。此の運動の中で、藝術の鑑賞的方面の陶冶を重んずるものと、製作的方面を重んずるものと、の兩派があつたが、何れも圖畫教授の革新を中心とし、從來圖畫は機械的練習に過ぎなかつた

エナ派  
ハルツと反動



### 美育の目的

のを叙述發表の方面を力説し、臨畫を捨て、記憶畫、寫生畫を採り、心理的考察によつて初學年から課することゝした。國語教授も亦文字文章の形式的方面よりも内容の藝術的即文學的要素を力説し、唱歌は感情の言語として模倣をすて發表を尙び、體操も美的方面を高調し、手工も力説され、一般教科の教授に於ても美的發表的方面を重んじた。この運動によつて從來閑却された方面に努める事となつたのはいゝけれども、力説の結果偏頗に流れるのは宜しくない。美育は教育の一方面の仕事である。教育の全部と考へたり、至高のものとする事は誤である。又美育論者はそれが訓育の主要手段であるやうに言ふけれども、兩者は連絡はあるけれども主要手段ではない。美育の目的は訓育のためではなく、美及び藝術品に對する鑑賞力と製作力との養成を主とせねばならぬ。鑑賞と製作とは美育の二大目的で、それに偏するも誤であるが、普通教育では製作によつて鑑賞を養ふべきである。即ち普通教育では寧ろ鑑賞が主である。これ美術家を造るべきでなく、美感の陶冶養成が目的であるからである。

### 鑑賞力の發達

美育の目的が美感の陶冶にあるならば、兒童生徒の美感の發達に關する知識は極めて重要である。この點につき實驗的研究も行はれたが、ミュラーはその結果、(一)十歳まで或はそれ以上の子の者でも繪畫に對して美感よりも事物的に考へる。而ち色、線、構圖等について考へない。即藝術品として考へないのである。(二)無教育の大人の判断も亦幼兒と同じく事物を中心とし、藝術品として見ない。(三)藝術的見地から作者の意向、技能を判断するは頗る後の事で、色、光等で個々の點のみに注意し、美育の進歩につれて次第に繪全體を見、藝術品として鑑賞する。(四)藝術家の判断はそれに比して勿論正しいが、形式美に走り、又は技術のみから見て手段方法に執着する。

### 段階と指導

モイマンは從來の研究を綜合して、次の發達段階を擧げて居る。第一は部分評價の段階で、作品の全部の關係を評價し得ないで、自己の氣分から個々の部分の描寫、光線、色等の個々についてのみ批判する。第二は特長認知の段階でこの時期に於てもなほ離れ／＼に注意するに過ぎないけれども、既に作物の特色を捉へ得るに至る。第三は全部評價の時期で、部分と全體に關係させて考へ得るに至る。これを兒童に望むことは出来ないが、これを目的として導くべきは當然である。一般に順序としては先づ直觀を發達させ、形と色との記憶を練習し、次に美的假象を陶冶し、技能を指導すべきである。



美育の一般的方法としては、第一に美的境遇に於て絶えず美感を刺戟せねばならぬ。これ美的感情は屢刺戟を受けることにより發達すること近時の實驗的研究によつても明となつた。それ故學校建築、室内の裝飾等に注意することが大切である。即ち境遇の美化は美育の第一方法である。第二に製作練習によることも、有力確實の方法である。慣れ親ましまして美感を行動、意志と結合することが必要である。第三に知的方法も閑却してはならない。觀念から感情行動にすゝむからである。第四に美育の實績を擧げるためには教師の實力及び指導の方法による。近時の傾向としては活動方面を力説することであるが、製作にのみ偏して鑑賞を閑却してはならぬ。又或度まで模倣と練習とは實績を擧げる必要なる手段であるのに、自由畫論者の如き發表に捉はれてこの必要なる教育手段を忘れる傾向がある。模倣と器械的練習に偏することは從來の弊で、その欠陥と弊害とを矯正するためには圖畫教授の新傾向、發表製作の力説は結構であるけれども、本末輕重を忘れてはならないのである。

## 第十五章 體育論

教育が未成熟者をして社會に順應させることであるならば、身體の發達に留意することは教育活動の重要な一方面であること勿論である。それ故に例外としては、ヘルバルトやペインのやうに教育學の系統から體育養護を除いてるものもあるけれども、その他の殆んど凡ては養護を説かないものはない。併しこれも他の教育活動の方面と同じく、體育の尊重力説される程度は時代によつて異つて居る。原始時代の教育は、體育と訓育とを中心としたものであるが、希臘の教育に於ても身體の調和的發達は主な仕事であつた。特にスパルタに於ては國家的活動の上に最も體育を重んじた。然るに中世に於ては禁欲遁世主義の見地から身體は情欲の本であるとし寧ろ身體的方面を壓迫するやうにした。此の反動として近世に至つて體育の尊重が力説せられ、十七世紀のジョン・ロックは最も詳細な體育論をなした。ルッソもこれを説き、汎愛派は實際に體育的施設をした。十九世紀に於てスペンサーは實利主義、現實主義の見地から體育を



### 體育の目的

力説して居る。工場盛運よりしての工場生活、都會生活から體育を重んずる傾向が盛になつて種々の施設が行はれることとなつた。田園學校、林間學校、休暇殖民、野營團等は十數年來諸所に試みられ、消極的にも積極的にも體育養護につくすこととなつた。

體育の目的は兒童生徒の身體の發達を助け、その各部を均齊に發育させ、その健康と體力を増進し、身體各部の機能を完成して心意の強大なる活動の基礎を造るにある。此の心意の活動の増進のためには精神を快活剛毅ならしめること、規律を守り協同を尙ぶ習慣を得させることが必要であるから、體育と訓練とは連絡して考へることが必要である。又體育の目的を達せんがためには生理衛生に關する知識を興へ、體育の價值方法につき會得させ自發的に體育に盡させることが必要であるから、教授とも關係が深い。反對に體育が精神の修練となることは武育、兵式體操等に於て實際見る所であるが、希臘に於ても體操の目的は「體力を得るよりも人性の精神的方面を開發する」ことであつた。

體育の出發點として吾人は兒童生徒の身體の發達について了解して居なければならぬ。これ訓練に於て道德心の發達を知り、美育に於て美的判斷の發達を知るべきと同じである。併しこ

### 體育と訓練及び教授

これは學校衛生の方に譲つてこゝに述べぬ。前にいつた季節と體力との關係もよく心得て居なければならぬ。

### 體育の方法

體育の方法としては消極的即ち保護的方法と積極的即ち鍛練的方法とがある。前者は生理學衛生學の教へる所により兒童生徒の身體を保護し障害を排除するもので、學校衛生の大部はこれである。後者は發育を助長し鍛練して體力を増進するもので體操は前者の方面もあるがこの方が重である。

### 消極的方法

消極的方法に於ては先づ、(一)設備上の注意が要る。校地の位置、地形、廣狹、土質、井水等の撰定、運動場、庭園の設備、校舎の採光、通氣、暖室法等に注意せねばならぬ。次に、(二)校地校舎の清潔は肝要である。ローゼンクランツは體育に於て特にこれを力説して居る。(三)、教授上に於ては教授時間、休憩時間の長さ、教科の配當等、疲勞の研究の示す所により科學的に決定せねばならぬ。過擔問題は十九世紀に於てどの國にも大なる教育問題であつたが、これは兒童に興味を起すといふ教授の問題とも連絡して考ふる必要がある。(四)、訓練に於ても體耐その他體育と背馳しないことが必要である。(五)、既に身體的缺陷ある兒童生徒に對して



積極的方法

は治療的方法を講じなければならぬ。特別の施設としては林間學校、休暇殖民等の方法がある。積極的方法としては體操その他の運動、遊戯等により身體を鍛練しなければならぬ。體操は夙に希臘に於て發達し、ローマを経て歐洲諸國に傳はつたが、學校に於て教科として採用するやうになつたのは、グーツムーツ（一七五九—一八三八）、ヤーン（一七七八—一八五二）、スピース（一八一〇—一八五八）などの體育家によつてである。グーツムーツは近世に於ける體操の元祖であつて、ザルツマンのシュネツペンタールの學校にこれを試みたのであるが、ヤーンに至つて體操術が普及せられ、スピースはこれを組織した。今日の教科としての體操は、體操術の外、教練、遊戯を含む。前述の特殊的施設と遠足旅行等も體育的意義のものである。

## 第十六章 學校論

學校は今日に於て教育の場所として最も重要なものである。従つて教育學の對照とする所も主として學校教育であるが、茲に學校教育を教育作用の種類によつて區別すれば、（一）普通教育、（二）専門教育、（三）特殊教育の三つに分つことが出来る。普通教育は幼稚園、小學校、中學校、高等女學校、高等學校等で、國民として必要な一般的陶冶を施すものである。普通教育の卒業生も各種職業につくものであるから職業的陶冶を度外すべきではないが、特殊の職業教育はその目的外である。たゞ生活から考へて環境の順應に必要なものを授くべきで、或る意味の職業化は必要である。單に専門教育に進む準備教育に施すべき所ではない。専門教育は實業學校、師範學校、各種専門學校、大學等で、特殊の學術技藝を授くるを以て目的とし直接職業的教育を施す所である。特殊教育は特殊の境遇事情にある者のためにする變態的のもので、盲學校、聾啞學校、低能兒學校、白痴學校、治療學校、孤兒院、感化院等がそれである。



一、普通教育

(一)幼稚園は就學前の幼兒を收容してその身心を陶冶するを目的とする。我が小學校令施行規則には「幼兒の身心をして健全に發達せしめ、善良なる習慣を得しめ、以て家庭教育を補はんことを要旨とす」といつて居る。その起源は一八三七年にフリーベルがブランケンブルクに設立したのに始り、マールンホルツビューロー夫人などの手により發達した。佛蘭西に於ては多くエコール・マテルヌと呼んで居るが、矢張りフリーベルの主義によつて普及したものである。我が國では明治九年に東京女子師範學校の附屬として設立したのが始めて、大正五年には全國で官立私立の幼稚園六六五、保姆數一八五五、幼兒數五三五一〇となつて居る。

幼稚園に於ては身體の發達及び訓練を主とし、知識及び技能は寧ろ副次的ならしむべしといふ一般の論であつて、小學校令施行規則にも「幼兒ノ保育ハソノ心身發達ノ程度ニツハシムベクソノ會得シ難キ事項ヲ授ケ又ハ過度ノ業ヲナサシムルコトヲ得ズ」と規定して居る。併し自發的に開けて來る知的好奇心を満足さすべきことは勿論で、フリーベルも幼兒の読み書きについて述べて居り、近時モンテツソリの如きも初歩の読み書き自發的に指導する事を主張して居る。フリーベルの恩物及び手技は彼の象徴主義の弊に陥つて居るから、モンテツソリは感覺陶冶の見地から教授材料を考案したのである。

二、小學校は將來國民としての生活に必須な初歩の基礎的教育を授ける所である。我が國では六歳から十二歳までの六箇年を尋常小學としこれを義務として居るが、これで國民としての一般教育が不足であるのは勿論である。歐米各國では多く八箇年を以て義務教育としその上に十六歳又は十八歳に至る間に一定の補習教育を義務として強制するやうになつてゐる。世界中で義務教育を最も早く實行したのは普魯西で、フリードリヒ・ウィルヘルム一世は一七二七年に六歳から十二歳までの就學を義務とし、ウィルヘルム二世は一七六三年に小學校通則を頒布し、五歳から十三歳までを義務とした。佛國に於ては一八八一年に授業料の全廢を行ひ、一八八二年に六歳から十三歳までを義務教育とした。英國の國家的統一は一八七〇年の小學教育令に始まり、五歳から十四歳までの就學を定めたが、その強制權は地方の自治體にあり、又半日學校の除外例があつたが、一九一八年の教育令で例外を認めないこととし、補習教育の義務強制をも規定した。米國では地方により色々ではあるが、多くの州に於て六歳から十四歳までを義務



とした。

三、高等普通教育の學校として我が國には中學校、高等女學校及び高等學校がある。中學校は男子に必須な高等普通教育を爲すを以て目的とし、修學年限は五ヶ年である。高等女學校は女子に須要なそれで四年又は五年である。高等學校は男子の高等普通教育を完成するを目的とし、特に國民道德の充實に力むべきものとし、修學年限は高等科三年、尋常科四年である。高等科のみをも置き得る規定として居るが、現今では過渡時代としてこの例外の方が本體となつて居る。

我が國の中學校及び高等女學校は凡て小學校卒業生を收容するもので、米國のハイスクールもそうでもあるが、獨逸及び佛蘭西は小學校とは獨立な組織として豫備科を置くのが普通である。併し獨逸は新憲法で日本及び米國と同じ組織の統一的のものとした。我が國に於ても高等學校に於て特別の必要ある場合に限り豫科を置くことを得る制度となつたが、これは例外で小學校の一樣教育を否定したのではない。

獨逸は右の憲法によつて新制度がなほ設立されざる状態にあるが、從來の九年中學は日本の

高等學校高等科をも含むもの、米國のハイスクールも八年小學の卒業生を入れて四年間教育するから日本の中學校よりは少し程度が高い。米國では此の中學の外に、初等中學を地方に造つて小學六年修業を入れて小學高學年の教育を中學化する傾向が漸く行はれて居るが、日本の高等小學もこれに學ぶ必要がある。

## 二、専門教育

一、實業學校は小學教育を卒へて將來實業に従事しやうとする初歩の實業教育を授けやうとするものである。小學補習教育に於て特に實業上の知識を授けやうとするものには實業補習學校がある。

二、師範學校は教員を養成するもので、我が國では府縣師範學校と高等師範學校とがある。教員養成所も師範學校に屬するものである。獨逸及び佛蘭西の教員養成は我が國に類似して居るが、獨逸及び英國では小學教員を大學教育から出す傾向が著しくなり、教員養成は向上の途に進んでゐる。佛蘭西では寧ろこれに反し教員不足を補ふため年齢を一年下して居る（一九二〇八月の法令）。



三、専門學校は専門の學術技藝を授ける所で、中學校又は高等女學校卒業生を入學させ、修業年限は三年もしくは四年である。

四、大學は我が國の大學令によれば國家に須要なる學術の理論及び應用を教授し、並にその濫奥を攻究するを以て目的とし、兼て人格の陶冶及び國家思想の涵養に留意すべきものとし、常例として數箇の學部を置き、特別の必要あるときは單に一つの學部で一大學をなし得る規定である。修業年限は三年もしくは四年である。

### 三、特殊教育

一、盲學校の起源は十八世紀の末にある。佛人アーユイ(一七四五—一八二二)が一七八四年の頃一人の盲童を教育したとき、名刺の裏面に凸起した文字を読み當てたので、凸字を案出し、後巴里に盲學校を開き、その後露西亞及び獨逸で盲人教育に従事して、それから各國に盲教育が盛になつた。我が國では明治十一年京都府立訓盲啞院を始めとし、十三年に東京に訓盲院が開かれ二十年に東京盲啞學校と改稱し、四十三年から啞生を分離して東京盲學校となつた。明治二十年に横濱に盲學校が設けられてから各地に設けられ、大正三年には七十四を數ふるやう

になつた。

二、聾啞學校、聾啞の教育は比較的早くから工夫されたけれども、學校が設立されたのはレペー(一七二二—一七八九)の力によつて一七六〇年に巴里に設けられたものに始まる。獨逸ではハイニケ(一七二七—一七九〇)が一七七八年に開いたのが始めて、爾來各國に公立のそれが設けられた。

三、低能兒學校は補助學校ともいふ。能力薄弱の兒童に對して行ふ特別教育である。かゝる兒童は特にその學校を組織するに足りない時は學級のみを別にして低能兒學級又は補助學級をつくる。その起源は一八六七年に獨逸のドレスデンに於て十六人の能力薄弱兒に對して補助學級を編制したに始まり、以後各國とも低能兒教育の施設が非常の勢を以て進歩するに至つた。

佛國では一八八二年に始めて設けられたが、一九〇九年には補助學校及び學級に關する整頓せる法例が發布せられ、それらの學校では十五歳まで修學の義務があるとした。英國では一八九三年に始まり一八九九年の初等教育令でその規定を設けた。米國では一八九三年に始まつたが急激の進歩をなし一九一一年には二百廿七の都市でその設備をして居る。又一九〇三年より



は低能兒學級を受持つ教員の養成を始めた。我が國に於ても劣等兒の救済のために特別學級を編制することは諸所に試みられて居るが、醫學的心理的検査に本づいた適當の編制並にその教員養成は不振の状態にある。

低能兒學校と反對に優秀兒に對する學校及び學級が獨逸及び米國に於ては實施せられ、英國に於ても今や問題として主張されて居る。ローゼンクランツは嘗て俊才兒の教育が最も困難だといつて居るが、普通閑却されてゐる俊才教育が特別の注意に持ち來されないのは國家の不經濟である。英國が近時これに注意し來つたのはこの着眼のためである。

四、白痴學校は低能兒よりも一層知能の劣等なものを教養する所で、歐洲では十九世紀の始め伊太利のゼガンが白痴教育をしたに始まり、一八二八年に奧地利のザルツブルグにゴツゲンモースが開いた白痴院が學校の始めである。一八四一年には瑞西にも設けられたが、爾後各國にその設立を見るに至つた。癲癇學校も十九世紀に慈善事業として發達した。

五、治療學校とは一般に身體的欠陥のある兒童を收容するもので、獨逸では林間學校といひ英米では戶外學校といふ。一九〇四年に伯林の郊外シャールロッテンブルグに始められた林間學

校が始めである。一九〇七年には倫敦に開かれ、翌年に紐育で貧血結核性兒童學級を設けた。それ以來急激に廣まり、正常兒の休暇殖民も盛になつた。

六、孤兒院は基督教及び佛教の救済慈善事業のために發達し、その起源は頗る古いが、教會から獨立した慈善的建物としては فرانケが一六九五年にハレに開いたのが始めである。十八世紀以後各國に設立された。我が國では上古に悲田院即ち養育院が設けられて、その中に孤兒も收容された。併し藤原時代以後廢絶したが、明治時代に至り諸所に建設せられ、岡山孤兒院の如きは最も組織的に發達した。

七、感化院は滿八歳から十八歳に至る道德的缺陷あるもの、及び孤兒貧兒私生兒等で將來不良行爲を犯す恐れあるものを收容してその缺陷を充たし、知識、實業を練習さす所である。歐洲では一八三三年にウイヘルンがハンブルグの近傍ホルンに建てたのに始まり、獨逸では一九〇〇年の保護教育令の發布と共に各地に設けられた。英國では一八四一年アバーデイン市に設けられたのに始まり、一八七〇年の教育令で擴まつた。米國では一八二五年紐育の附近に不良少年保護所が設けられた。我が國では、明治十八年東京感化院の創立を以て着手せられ、卅三年



に感化法四十一年に改正感化法發布せられ現今では五十餘の感化院を有して居る。

以上は各種の學校の發達について一瞥したのみに過ぎない。これは各その學校の目的から打算し研究して學制組織を考察せねばならぬ。これは學校行政と特殊教育學とに譲つて置く。」

## 附 錄

### 一、教育理想の過去及び現在

#### 一、原始社會の教育理想

原始社會乃至原始的教育の範圍については教育史家の採る所まち／＼であつた、シュミットは自然民と文化民族とに別ち、バルトは社會の自然形式と文化形式とに別ちモンロー、グレッズ、デヴィドソン等は原始的教育又は非進歩的教育の語の中に、初期の文化民族の教育をも包括せしめて居る。學術的にはシュミット、バルト如くの區別をなすべきであるが、茲にモンロー等の如く廣く解釋してその教育理想を取扱はうと思ふ。

先づ自然民に於ては教育は衣食住の資料を得るための實用的教育と悪神を鎮める儀式に関する宗教的教育とで、前者に於て簡単な器具の製作、戦争及び狩獵の熟練の技能教育（多少の智力思考もふくむ）、後者も傳習の模倣が主である。此の宗教々育も實用の動機にのみ出立して居るから、實用が教育の理想である。技巧、技能の修得が目的である。未開民に於て、經驗を



分析し概括する力が發達し、自然力(火、水、風等)を利用するに至り、一定の地に住んで農耕を營み、建築美術も起り、分業生じて各職業、各組合に於てそれ／＼教育をする。徒弟教育の起源はこゝにある。又僧侶、軍人生産者の區分生じ、宗教々育と尙武教育とが分れたのであるが、その何れに於ても教育の理想は野蠻時代と等しく直接の需要を以て満足し、職業的智識は主に傳習的のものである。

此の直接の需要と職業のための教育、武育は勿論、宗教々育も社會結合のためであることは注意すべき點である。原始的教育は譬へ文字の發明のあつた後も、書物的、術學的でなく、直接要用なるものの教育である。教育の理想は集團社會の維持で、學校教育に於ても宗教、政治法律の傳達が主で、それは個人のためでなく集團のためである。ハルトが『民本的教育』にいふが如く此の民風から離れて個性の方面の開拓に向ふこと、及び非實用的分子の加はることは教育の理想の進歩ではあるが、近時の功利的教育、職業教育、公民教育の力説は、非實用教育、個性のみの教育より原始的教育にかへるものともいひ得る。少なくとも現今の學校教育の偏頗な發達について反省の着眼を與へるものである。これは原始的教育は實に教育の起源であり起

源の吟味は、本質の吟味に着眼を與へるからである。宗教の起源、道德の起源が追求せられるほど教育の起源が從來研究せられなかつたのはいけない。本項冒頭に擧げたやうな教育史家が原始教育に研究の着眼を向けたのは結構である。茲には原始教育の理想について上の瞥見に止めて置くのであるが、右の理由からこの點に反省することはやがて現今の教育理想の思索の根柢であることを力説しておく。

## 二、百科的知識の教育理想

文化の漸く進むにつれて、傳説、宗教、法律習慣が増加して來、文化の内容も多様多種になつて來る。そして職業的僧侶、職業的教師又は學者、政治法律家は單にその専門のみでなく一般の傳説に通曉して知識あるものとして他に臨む必要も起る。支那の君子の教育が六藝に通ずる事を求め、僧侶が五明、綜藝に達し、希臘主義が百科的知識を要求するのはそれである。

原始社會には軍事と宗教とが社會統制の二大要として、體操武藝と音樂傳説の學習が教育の内容を形成し、前者の目的は戦争のため後には遊戯となつた希臘の五技も全く實用のもの



であり、音楽の目的は神に仕ふる事の爲めであつた。希臘の音楽科には國民的詩人の著作に對する學習が早く加はつたが、それは神中心の傳説を教ふる事が目的で、國民的詩人は國民の宗教道德を指導する教師であるから尊重されたのである。前にもいふ如く社會の利害關係が中心で、實用實利が理想であるが、時代の進むにつれ、變遷するに従ひ、希臘では古い意味の體操音楽の教育が破れて、文法(文學)修辭、哲學の教科が起り、紀元前三百年頃から百科的知識の教育の語が起つた。プラトーン、アリストテレスは純主知的、個人的教育から舊式の社會的保守的教育へ引返さうと努めたのであるが、それでも彼等の思想には自由教育、美的教育の要素が含まれて居る。彼等以前に既に行はれた國民的『競技』としての體操、文法修辭を含む音楽科は、漸次實用外の要求を擴大して、政治家の實用のための修辭はイソクラテスにより享樂と休養とを目的とする方面に發展した、三科が遂に四科を加へて百科的知識にまで發達するの間になき事であつた。文法家、修辭家が希臘民族の都市の公共官吏となり、直接役に立たざる知識が飾りとして學習せられることゝなつた。

ローマの初期の教育は全く原始的であり、その實用的傾向はこの國の特色として後まで繼承

せられたけれども、希臘の文化との觸接が始まつて、前一四六年に希臘を併合してからは全くヘレニズムの教育となつて文法(文學)修辭、哲學の主知的教育が行はれた。尤も希臘よりは實効的で、裝飾よりは鍛練を主としたけれども、その内容は百科的で、時代の進むにつれ自由的、主知的百科的となつた。

この主知的、美的、自由的、百科的教育的理想は、中世教育の内容をも形成し、近世の初めには古典の復興と共にその開展を見、一時經驗的、實學的傾向の勃興を見たけれども、十八世紀後半から新人文主義の時代となり、十九世紀には科學の時代となつたが、その末には反動として新理想主義、文化主義を起し、世界大戰により實用を力説したけれども文化主義は希臘主義の繼承として現はれて居る。教育の多様、分化、又統一から見て希臘主義はなかるべからざるもので、實業物質萬能を警戒するものであるが、同時に教育の起源に含まるゝ前項の要素を不當に壓迫する弊もある。傳習的な教育に於ては特に百科的、主知的の弊があるから、現代教育改造の傾向は寧ろ原始的教育の方向を力説して居ること後に示す如くである。併し原始的教育から古典文化への進歩を忘るゝものも亦時代錯誤であることを思はねばならぬ。



### 三、基督教的教育の理想

純實用的見地から出立した原始時代の教育は、希臘主義の全盛期に於て美的、主知的、百科的教育となつたのであるが、基督教の出現から中世への教育は又別の趣の教育を造り出した。勿論基督教的教育乃至中世教育に於ても希臘の學問とその哲學的方法とは行はれたが、教育の全傾向は「基督教的完全」を理想とし、道德的修養と主知的教義の闡明とにより神に對する集中を旨とした。

基督教初期に於ける問答學校は全く洗禮の準備を與へるためのものであつて、祈禱行事と道德的修練であつたが、教義の論争は知的方面へ導いて來て、僧院主義の教育はスコラ哲學の教育となつた。これは希臘主義の影響とも見られるが、基督教そのものが教育の中心であること勿論である。

スコラ主義の教育即ち神學的教育は多くの批評家がいふ如く狹隘のもの偏頗のものであるが、その狭まい範圍内に於ても知識の系統的組織に意を用ゐさせ、回教の傳播に對する抵抗上、

論理的分析と思考陶冶とに向はせ、近世の科學研究の基礎となつた。たゞ形式的、抽象的の教育に墮して近世に於て實學主義を起すことゝなつたのである。

基督教的教育は單に中世のものではない。中世思想教育に反抗して現はれた人文主義の人々にもエラスムスもヴィーヴエスも基督教的修養が教育の理想であつた。新教の教育家、ルター、メランヒトン、ラトケ、コメニウス、フランケ皆基督教的完全が教育の目的であつた。併し彼等には現世的の色彩が濃厚になつて來た。これが時代の變遷の生み出したものである。

### 四、實學主義の教育理想

近世の教育は個性の開放と科學の力説とに幕を上げた。人文主義の着色、個人主義の宗教、而して最も著しい特色は希臘主義の缺陷として既に十六世紀から實學主義が科學の進歩と共に高調されたことである。十七世紀に於て英國では實業學校の建設に關する論が多く出て居るが、獨逸ではラトケ、コメニウスがこれを力説した。

彼等は從來の教育が實際、實用、直觀を無視せるを唱へ、實用と實學との必要を力説し、實



生活の準備としての教育を理想とした。コメニウス等には彼世的の宗教的理想の存在すること宗教家として當然であるが彼等の多くは實生活の活動する爲めの實用教育を力説した。茲に十七世紀の末年にはフランクの學院から實科學校の建設者を出したのである。

十八世紀に於ては時代の進運と共に教育の全系統に於て上は大學から下は小學に至るまで現實的傾向を帯び、現實化される事となつた。人文主義の古典的理想は衰頽し、人文主義的理想は實際生活に適應しないことを見て、實社會の事に通曉し、實生活に關する技術及び學問の教養ある高尚なる人間を養ふを以て學校教育の目的とした。

此の現實的傾向は十八世紀に於て自然主義の教育理想を生んだのである。現實的傾向と自然的傾向とは決して離すべきものでない。前世紀にコメニウスは客觀的自然主義をとり、此の世紀にルツソオは主觀的自然主義を起し、汎愛派はこれを實際化して現實、實用、直觀の教育を發展した。

此の自然的傾向は合理的傾向とも手を携へて居る。これはストアの自然即理性、自然宗教の自然即理性に見ても明らかなるところである。ルツソオの自然教育には理性の陶冶を排する點が

あるが、汎愛派に於ては直觀の教育やがて合理的教育である。ベスタロッチも亦直觀的自然教育は內的直觀即ち合理的教育とした。

ベスタロッチはなほこの自然から社會を繹出した。彼に於てはルツソオの如く自然對社會でなく、社會も自然的關係の發生と見たのであつて、茲に實生活の社會的目的が力説されて居る。汎愛派に於てもこの社會的目的は重く説かれて居るのである。社會的奉仕、汎愛がその目的であるところから、十八世紀には貧民學校と、不具者の教育機關も起つて來たのである。

國家的教育も此の世紀に著しく、先づ普魯西王は學校を國家家發展の根本力として學制を立て、佛蘭西に於てもコンドルセーの教育案はそれであつた。教會と國家とを分離し、教育を國家的組織のものとする事は此の世紀の產物で、十九世紀に至つて結實したのである。

併し此の世紀から十九世紀の前半にかけて新人文主義の現はれた事は實學、合理のみで行けないことを示して居る。この人文主義は、固より單なる新人文主義者ではない。自然主義、敬虔主義合理主義をも含んだ人文主義である。ゲーデ、シラー、ヘルデル皆單なる唯義主義者でなく百科的知識の渴仰者でなく、十七八世紀に現はれた傾向をも加味せる人文主義者である。



十九世紀前半はなほこの新人文主義の時代であつたが、その中にも科學的教育が漸次頭を擡げて來たのであつた。

### 五、科學的教育の理想

十九世紀は科學の時代だといはれた。教育の實際に科學が十分這入り込むことは現今に於ても成されないのであつて、科學的教育の聲は現代の教育理想として力説されるのであるが、十九世紀に於て早くこれを唱導したものはスペンサーであつた。

スペンサーは希臘主義が傳統的に這入り込んで自然科學の教育を不當に壓迫して居る事を高調し、科學と實用とを教育の理想標準として打ち立てた。唯美的傾向は彼の最も排斥した所であるが、合理と主知は勿論彼の實用と共に立てた標準である。この主知、唯物、實用を排斥して藝術的、人格的、理想的方面を力説したのが十九世紀末に於ける新理想主義の教育であるが、スペンサーが社會學者でもある位、社會的方面の力説も亦彼等の反對する所であつた。

併し前にもいふ如くスペンサーの力説した方面が多少の變形はしてゐるが、戰前戰後に高調

されて居ることは後に述ぶる所の如く、彼の着眼の凡ならざることを示して居る。理想主義者がスペンサーの實用を嘲笑することをそのまま取り入るゝものは、教育の起源とその後の發達變遷を忘れたものといふべきである。

### 六、新理想主義の教育理想

科學萬能、物質主義、科學主義の教育を排斥して起つたものは新理想主義の教育者である。又彼等は十九世紀末にあらはれた個人主義的改革論者の自由主義、個人主義の見地に立つて社會的、國家的方面の力説を排斥して居る。

新理想主義は勿論全く社會的方面を捨てない。科學をも全然無用とするものではない。たゞ十九世紀の文明、教育があまりに個人的、藝術的、理想的方面を不當に壓迫したから、その方面を力説し、それに反抗するのである。自然主義、現實主義を全く捨てるのでもない。彼等の理想には包括的美點が勿論ある。しかしそれは科學實用の反感を持つヘレニズムの傾向が著しい。そして、主知的合理的傾向を排斥するのはヘレニズムとも異なるが、この主知と合理とを



排する情意中心主義にその美點を見ると共に、合理的方面を不當に壓迫する弊、個性に偏する弊は勿論ある。彼等は少くとも十九世紀末の出現としては反抗を中心として醇正なものとは思はれない。次にとく功利的教育の少くとも或者は、個人と自由とも忘れずして、むしろそれを力説しつゝ、社會の功利に出立し、實用を高調して立つたものである。

#### 七、功利的教育の教育理想

新理想主義が文化主義の名目の下に現今の文化及び教育の理想となつて居ることは明らかであるが、それよりも現在に著しい傾向は實用主義プラグマティズムによる功利的教育の理想である。

社會の實際的要求、個性兒童の要求、これが彼等の標準である。この要求の力説は教授の法に於ても動機の力説、目的活動の力説、問題、實驗の力説となるのであるが、理想からいへば功利を目的としたのである。功利の力説は經濟生活のための科學、實業の教育を力説し、實習、實演、効果を力説する事となる。効果を目的とする點に於て原始的教育、教育の起源のあらはれと手を携へて居る。主知は必ずしも彼等の中心ではないが、思考と問題との力説にそれ

關係する。たゞ思考も實際的思考の方面を力説し、問題解決は實演の方面を高調するから、彼等の中心は實際的具體的方面である。この點に於て實學主義は彼等のとる所の方針である。百科的知識は彼等の革新せんとする方面である。現實化、實際化などもまた彼等の理想で、これが長所であるが、そこに文化主義の補足すべき方面のあることは勿論である。

彼等は人生觀としての實用主義に出立しては居るが、その實用主義が科學と手を携へて居るから、生物學はスペンサーと同じく彼等の基礎となつて居る。順應はかくして彼等の教育目的で、その方法も又生物學的發生的考察から來て居る。そして此の順應は普通考へらるゝ如き個性を没却するものではなく、デュキー等に見る如く、個性が自己を發現して環境を統制して行く意味の順應である。外的生活に順應することは外的生活を作り出すことである。内部からの發展過程が順應である。こゝに彼等の社會の力説は單なる社會的方面の力説ではない。社會的要求とは個人的要求よりせるもので、彼等に普通の社會的教育學が新理想主義より蒙る非難はないが、却つて其個性の自由の方面に弊を伴ひ易い。そして實用に偏して合理を忘れる弊も認めねばならぬ。…理主義(筋肉尊重)の弊を彼等に見るのであるが、そこに教授方法としての長



所も見出すべきことは、古來の直觀主義の力説からも明らかである。

## 八、結語

以上教育理想を過去から眺めて来て、現在の文化主義功利主義に及んだ。實用と修養との推移がこの文の中心とした方面であつて、個人と社會との交渉の關説は怠らなかつたが不足であつた。しかし社會の實用功利、個人の社會的參加、それは現在に力説せられると共に、教育の起源に見出すものであることを述べ、しかも單なる功利、實用でなく、文化の全體が不當に壓迫されることは誤であることは時々關説して來た。現今に於て文化主義と功利主義がどう手を携ふべきか、それはこゝに詳論しない。たゞ現在に於ては教育の改造の方向としてはなほ功利的教育の改善の聲に聞くべき多くがあることを主張する。

## 二、科學教育の基礎問題

### 一、科學教育の價值

小學校の課程の中心をなして居るものは、昔から今まで何れの國何れの土地に於ても、讀み、書き、計算である。此の三つは吾々が如何なる生活をなすにしても必要缺く可からざるものである。此の三つが小學教育の中心課程であることは正當であるが、時勢の進歩、文化の發達はこれらのみで満足する事が出来ない。併し一度立てられた課程は、中々に改變し難いもので、これ以上のものが教科に這入つて來るには長い月日を要し、又一度教科に這入つても傳習的の教科と教法に支配せられて、新教科に盡す力は今でも足りないで居る位である。この點を論じて立つたものはスペンサーであつた。彼は讀み、書き、計算の外、時勢の進運に伴ふ知識に力を盡さないのを非難し、科學の知識の重要を力説した。尤も彼の教科價值論は科學萬能、物資中心で、決して正鵠のものといふ事は出來ぬが、從來の人文主義の弊を衝いて、實生活本



位の思想を力説した點は首肯するに足るものがある。彼は教科選擇の標準を「完全なる生活」に置き、この完全なる生活とは決して精神的生活を無視するものでないことを力説しては居るけれども、彼の標準があまりに科學萬能主義に捉はれてゐることは認めなければならぬ。科學を第一位に置きて眞實、永久の價值あるものとし、語學を第二位におきて暫時的の價值を認め、歴史を下位のものとして一時的の價值、傳習的の價值しかないとする如きは、どうも正當の見解といふ事は出來ぬ。此主知主義、科學主義の偏頗を破るべく、近時の人格主義藝術主義の教育は起つたのであるが、これは又知識と合理との價值をあまりに無視して居る。如何に理想の見地をとるにしても、教育の事は實際社會と交渉を有しなければならぬもの、實生活中心でなければならぬから、物質的知識を閑却する譯に行かぬ。スペンサーもいへる如く、小數の人を除いては大多數は貨物の產出、準備、分配の仕事に與る者であるから、それに關する知識を主としなければならぬ。それ故にデュールの如きも、教育的價值を實際的價值（物財及び身心の素質に關するもの）と理想的價值（美的、道德的、宗教的等）とに分ち、兩者とも顧らる可きではあるが、畢竟後者は前者に従屬すべきものとすといつて居るのである。デュキ一の如きも、教

科教材の選擇標準を人間の活動に置き、教材は畢竟いかに吾々が活動すべきかを教ふるものを選ぶべきものとして居る。即ち教育は裝飾でなく、實際活動の資となるべきもの、職業教育の呼聲も畢竟こゝに出發して居るのである。

然り而して今次の大戦は科學的知識の價值を十二分に覺らしめた。人格的教育、品性の陶冶、古典的教育を中心とした英國の如きも、科學的教養の必要を唱へて居る。スペンサーが半世紀前に絶叫した科學教育の尊重も、古典的教育の力に、傳習的勢力に壓せられて來たのが、近時その弊を悟つて來たのである。スペンサーが、建設された教課の力は恐るべく大なるかと叫んで居る如く、實際習慣の力は大である。これについては前號に述べた所であるが、吾人はどうしても現在の社會状態を考へて教科教材の改革を企てねばならぬ。勿論理科教授は吾人のいふ所の科學教育につくしては居るが、決して現状を以て満足すべきでない。或る教科教材を犠牲にしても、理科教授につくさねばならぬ。勿論他の教科も大切であるから閑却する譯には行かぬが、教科の價值を正當に判斷して來ると、どうしても今一層の努力をこの方面に盡さねばならぬ。吾人はなほこの盡すべき内容につきて考へて見ねばならぬ。



## 二、小學校に於ける科學教育の内容

小學校に於ては勿論讀み書き計算を中心とせねばならぬ。かくて科學教育に盡す時間は多きを望む譯に行かぬ。また兒童の發達段階も勿論科學そのものを受け入るに充分でない。しかし科學的精神の教養と、根本的知識の獲得はなされなければならぬ。而してこの兩者の何れが主たるべきかといへば、小學校に於ては前者が主となるべきであるが、前者は後者と離れて得らるべきでないから、後者も大いに考へなければならぬ。元來自然科學が中學及び小學の教科に這入つて來たもとは觀察力を練るとか、思考力を鍛鍊するとかといふ形式陶冶が中心であつたのが、科學的知識の必要、職業上の關係等が考慮さるゝにつけ内容そのものゝ重要が注意さるゝに至つた。併し小學校に於ては決して内容の完全を望むことは出來ないから、科學的精神の教養を中心とすべきである。たゞ觀察力、思考力、たゞしは獨創的精神といふ一般的の形式的價值よりも、科學的精神を養ふことが今日に於ける小學校の努むべき中心であると思ふ。吾人は上來科學教育といふことを理科教授、自然科學といふ様な意味をもたせて來たのであるが、

これは決して不當ではない。元來科學といふ廣い意味は知識の系統化を指して居つて、人文科學も科學であるが、狭い意味では、即ち第二の廣く使用せられてる意味に於ては自然現象の知識の系統化即ち自然科學を指して居る。吾人も此の第二の意味に使用して理科教授を中心として考へた譯である。勿論地理教授の中にも地文學天文學地理學の要素を含んでゐるが、小學校に於る理科教授は物理學、化學、動植物學、生物學、地質學、生理學、衛生學、解剖學等を含んで、科學の根本的知識の獲得にも科學的精神の涵養にも最も重大なる關係を有して居るものである。勿論小學校に於てはこれら諸科學を科學として授けるものではないが、それらの根本的知識と精神とを教養するものであり、之らの知識精神が今日の文明に必要なものであるならば、而して又戰後の教育に最も必要なものであるならば、吾人は今日よりこれらの知識の内容と方法との考慮に十二分の努力をしなくてはならぬ。而して小學校に於ける科學教育は勿論科學そのものゝ教育であるべきではないから、吾々は此の點に於て一層の注意が必要となつて來る。この注意の中心となるべきは、自然科學を自然科學者の自然科學と見ないで、自然と人文との關係に注意を集中するところである。それ故に嘗て他所に述べたやうに、人文科、勞働科



の精神を以て教授する必要がある、單に植物の解剖的成分や、理化の法則を暗記するでなく、之らも理科的精神の教養に不必要ではないが、その應用方面を中心としなければならぬ。元來教育は順應の指導である。自然に順應せしむるには自然を理解することが必要であるが、自然の理解は、自然の征服即ち人間の活動のための利用てふことである。小學校に於ける理科教授はかゝる内容を持つやうに改善せられなければならない。

### 三、科學教育の方法

かゝる改善の目的を達するために科學を教ふる方法も十二分に考究せられなければならない。個々特殊のことは此處に論ずべき限りでないが、發見的方法の如きは右の目的に適つたものといふべきである。吾人の祖先は自然を征服する爲に幾多の法則を發見したのであるが、それは長い努力と年月とを経たのであるから、その發見をそのまま、兒童に注入することは理解に困難であり、又理科的精神の涵養にもならず、又獨創的精神の陶冶とならないから、古人發見の徑路を繰り返さすといふのが、此の方法の主眼とするところである。これは實に最も合理的な

方法である。たゞそれが爲めに無益の時間を空費することは避けなければならないが、全體に於て發見的方法、自動的方法を用ふることは、科學的精神を涵養する上に於て頗る重要なことである。元來この方法は兒童の好奇本能、蒐集本能、構成本能に基いて居るものといふべく、科學教育の出立すべき兒童の基礎を出立點として居ることに於て、頗る合理的である。現今の理科教授に於てかゝる方法を採用せられて居ることは頗る結構であるが、たゞ煩瑣な準備や手續に没頭して科學的精神、合理的精神の涵養を忘るゝやうの事があつてはならぬ。吾人は決して前にも述べた如く自然科學乃至理科の形式陶冶的價值即ち觀察、思考の練習てふことを過重するものではないが、同時に科學的精神の涵養は思考、理解の力の上に成立するものであるから科學の教授に於てこれらの力に根據を置くことは極めて大切である。科學の方法は實に論理的合理的方法であるから、たとへ小學校に於ける科學教育が自然科學そのものでなくとも、合理的方法の過程を遂ふにあらざれば、科學的精神を涵養することは出來ぬのである。これ予が科學教育の根據の研究として論理的陶冶の必要を唱ふる所以である。即ち論理的陶冶、論理的方法は科學の方法であるから、科學教育の基礎問題として論理的陶冶に言及せねばならぬのであ



るが、これは拙著『教育的論理學』に譲つておく。

#### 四、餘論

以上科學教育について極、概念的のことを述べたのに過ぎないし、基礎の問題として論ずべきことも他にも多く、又如上の議論中にも人文主義對實科主義の論の如きには立ち入らなかつたのであるが、私は現今の状態より見て、どうしても科學教育に力を盡さなければならぬことを信ぜざるを得ない。或る論者は科學は物質主義、無信仰に陥り、精神主義、道義を離れるといふのであるが、勿論科學にかゝる傾向が無い譯でもないが、それは多く杞憂に屬することが多い。科學者は決して道義に缺けて居ないし、無信仰の人とも限らない。科學により物事の道理を會得することが、神秘的性質を氣脱することはあつても、それを重んずる精神が害はれることはない。運動の生理を學習することが、運動をつまらなく感ぜしめるでもなく、勇氣の心理の説明を聞いて勇氣を挫くといふことはない如く、現象、事件の科學的説明がそれを輕視することにはならない。たゞ科學が神秘的性質を氣脱することから、その物に對する態度は變る

とはあつても信仰心を害するといふことはない。自然科學的精神が信仰と道義心とを害するといふことはどうも受け取れぬ。尤も一方科學教育に盡すと共に道義の教育、精神的教育、趣味の教育につくすことは閑却してはならぬ。スペンサーは科學を力説する結果、科學は趣味の教育ともなり、道義の教育ともなり、精神的教育ともなるといふ様に論じて居るけれども、吾人は前にも述べた如く科學教育の形式陶冶的價値はそう多く認めまいと思ふ。科學的精神の教養てふ中心の形式陶冶を重く見やうと思ふ。科學教育はそれに盡して居れば、その間に正確の念、合理的精神も養はれ、自然に對する好愛心も起つて來る。それらは副次的とすべきであると思ふ。スペンサーのいふ如く、科學のみあれば、凡てが教養されるといふのは偏したものである。道義のため、趣味のため、思考のためには修身、國語、圖畫、唱歌、數學がそれ／＼目をつけて居るところである。併し現今に於てそれらに意をつくすほど理科教授に盡されて居ないのは甚だ遺憾である。勿論、読み、書き、計算を基本的教科として重んずるもいゝが、それに捉はれて理科の如きを副次的教科として閑却することは宜しくない。職業教育、生活のための教育の主張に聽いて、今少しく、否大に科學教育を振興せしめたいために本文を草した次第



である。私はどこまでも科學教育を以て現今教育の重要問題として考へたい。これは科學者や、理化好愛者の議論でなく、教育問題と社會とに基いて考へた結論である。

### 三、創造教育の思潮

創造教育は申す迄もなく現代教育の中心的傾向であるから、教育者、教育論者の注意がそこに集中し、それに関する系統的叙述を試みた成書もあらはれ、或は教室内に創造を標榜したやゝ系統的な教授の施設も行はれるに至つた。これは教育の革新のために頗る結構なことである。本文の筆者も亦創造教育の心理的基礎について、又はそれと科學的教育との關係、知的陶冶との關係<sup>々</sup>について述べて來たのであるが、本文は一般的に創造教育の思潮の發達を概観して現在における傾向の發生的叙述を試みて見やうと思ふものである。

教育は文化の材料の夥多になるにつれて發達したものであるから、文化の傳達といふことを中心に置く結果、傳達に急にして個性の内的發達を顧みない場合が多い。初期の社會に於て傳説中心の教育を施す場合は特にそうであつて、希臘羅馬の古代の教育もそれに洩れないが、希臘に於てはソフィストの出現から個人主義の思想が起リソクラテスも問答法により個性の指導てふ方面に着眼したのは、創造教育の起源といつていゝ。プラト<sup>ン</sup>ー及びアリストテレスは個人



主義に對抗して社會中心へ引き返さうとしたのであるが、併し個性の内的發達に反對したものでは無かつた。アリストテレス後遂に個人主義の勝利となつてエピクルス派、ストア派の個人主義の時代となり、教育は所謂希臘主義ヘレニスティックの教育となつて個人の身心の調和的發達と主知的教育を旨としたのであるが、その個人主義的傾向の中に内的自由の發達を許した點は、たしかに創造教育の要素を含んでゐるものといへる。羅馬に於てはその民族的傾向は個人主義と反對ではあつたが、希臘の精神と教育とを移植した結果、前二世紀以後には純希臘的教育となり、或る度まで希臘の思想及教育と共通のものであつたが、中世になれば教會中心のために基督教の個人主義も影を潜めて創造的傾向は神祕派の中に認めらるゝに過ぎない。

近世の幕が個性開放の舞臺を開いてから、文藝にも宗教にもはた教育にも創造と自由との道が開かれたのであるから、近世の教育思想家には多かれ少なかれ創造教育のキラメキがある。新人文主義の教育思想家は特にそうである。しかし教育思想家の主張に創造教育の閃を見ることは必ずしも當代の教育の實際が創造的であることの證據にはならない。否むしろ教育の實際か傳説(廣義の)否文化の注入に専らで、傳統的方面に偏するからそこに教育思想家がその革新

を叫んでゐるのである。それであるから近世に於ても學校教育が傳習に捉はれつゝ進んで來たと見るべきである。勿論教育論者の主張が影響なしに止むものではなく、それも人にもよるが實際教育を進めて來たのは事實である。が併し存外革新が行はれないがためにどの時代の改革論者も同じやうな獨創的見地を高調して居るのである。スペンサーの科學教育論が世界大戰を俟つて英人を覺醒せしむるに至つたなどはよくこの革新の行はれ難き事を示して居る。

かく創造教育は多かれ少なかれ主張されつゝ十九世紀まで推し進んで來たが、十九世紀の物質主義機械觀に反抗の結果として現はれた十九世紀末からの新理想主義の傾向と、生物學が發達の見地を力説して心理學も發生的見地に立つに至つたこと並びに教育の傳習に捉はれてゐるのに反對する結果として茲に創造教育の主張が廿世紀初頭から著しい潮流を形成することゝなつた。

十九世紀頃から起つた運動ではあるが廿世紀に及んで一般となつた藝術教育運動は先づ創作活動を力説したのであつた。これ大工業組織は個人の創作的機會を失し器械的作業に没頭せしむるから、これに反對して個人的製作の能力を開發することを叫んだのである。



藝術教育の運動及び主張と手を携へて居る人格的教育學の主張は又人格の自由、個創造の性を力説し、作業勤勞主義の教育主張は、作業を創造し作業を味ふを目的とするといひ、又は創造の喜びと發表との不斷の流れをつくれと叫んだのであつた。自動教育自學主義の主張者も兒童の自動活動に根柢を置いて自由に發表創作建設せしめることを説いた。

民本的教育の主張者また個性の自由と創造とを力説して居る。社會的見地に立つデューキーが知能の啓發を中心として民本的教育を唱へて居るのは現に我が國にも周知の事である。民本主義の福田博士は資本制度が所有の衝動を刺戟して創造の衝動を壓迫したことを説き、前述の藝術教育と同じ結論を民本主義から説いて居る。

近時の教育的施設が民本的 個性的 創造中心になりつゝあることも明なる事實である。優秀兒の特別取扱進級の自由等は何れの國に於ても最近は盛に行はれんとして居る。早教育は皆に天才にのみ當てはまるのみでないことを事實に示して居る。而して早教育は創造活動に中心を置くときに始めて可能である。モンテツソリ、ハント等は自發的活動に着眼することにより、早教育の可能と可能の基礎とを明にして居るが、早教育の實驗球も創造の根柢に立つときそれ

が可能なることを示して居る。この意味に於て早教育も亦創造教育の施設であるといふことが出来やう。たゞこれは少しく説明を要すると思ふから一言述べて見やう。

先づ早教育の實施者は兒童の創造的興味に訴へるために遊戯的方法を取つた。遊戯的方法は教育史上夙に用ゐられた方法であるが、早教育者も亦注入をさけて發見に興味を覚えさせやうとして此の遊戯的方法乃至發見的方法を取つた。

世の論者は往々早教育の無理なることを主張するのであるが、早教育に於ては決して無理はやつてゐない。世間並否傳習に捉はれた者からいへば無理に見えるのであるが、實際は發達の時機に相應してやつて居る。これを見童心理學者が排斥する如きは吾人の心得ぬ點である。兒童心理學者は多くなほ發達せぬと消極的に見る弊があるやうに思はれる。ルツソオの如きも兒童を研究せよと叫んで此の消極的見解に捉はれたものである。近時の研究で文學の記憶は早く發達し且容易であるが、數の觀念は晩く發達することが分つたが、早教育者はよくこれに着眼してやつて居る。これも自發的に出て來る活動を捉へたものである。

第三に外國の影響は彼等の最も注意したところである。これを少しにても閑却すれば早教育



は失敗に終る。

外圍は無意識の中に意外に大なる教育的影響を及ぼすことはいふ迄もなく、それは注入でなく自然的に經驗を得しめるのであるから、それを利用しやうとするのである。

第四に二重の不經濟に陥らぬやうに經濟的取扱をなすことも早教育當事者の努めた所で、創造教育に於ても重複をさけて能率を擧げねばならぬ。實驗即ち試行錯誤法によるは不經濟のやうであるけれども、確實なる知識となり、能率を高めるならばそれは教育上却つて經濟である。

終りに早教育はあくまで個性の傾向に出立し、その特色に注意して居る。創作の喜びを享受せしめ、創作活動を活潑にするには個性に従はなければならぬ。故に個性尊重と個性的取扱とは早教育及び創造教育の中心である。であるから、早教育は家庭にのみ可能であるといはれる。併し學校教育に於ても或る度まで個的顧慮が可能であり、そこに創造教育も可能である。

以上早教育について他に比して述べ過ぎた感があるけれども、それが創造的見地に立てることを明にするために述べた次第である。

これを要するに、創造教育は現今に漲れる中心教育思潮であるが、かく盛に主張せられる所

以は、前にも述べた如く、教育の實際に就てそれが缺けてゐるからである。併しそれは單に二一の教育改革家の主張のみでなく、現代に漲つて居ることは、それが必ず影響なくして止むべきでないことを示して居り、又實際にも行はれつゝあるのである。が一方からこれをいへばその主張が止まないのは矢張り實際に於ける適用が不充分であることを示すのであるから、吾々はその點に大に考慮攻究を加へなければならぬ。個性的取扱の實際問題、進級の問題も理論と實際とにより研究せられなければならないし、一般の心理學的考察、なほ廣く教育學的にも攻究せられ、或は目的から、或は方法から、又は教授、訓練等の各方面からも考察されなければならぬ。思考の性質及び思考陶冶の方面乃至科學的教育の方面からの考察は、筆者の既に試みた點であるが、茲には大まかながら思潮としての發達を瞥見して、創造教育の性質の研究の一助にもと筆を走らせた次第である。前にもいふ如く教育は文化の傳達をその意義に有しては居るが、傳達それ自身のみが決して教育の全意義ではなく、傳達によりて若しくは傳達そのもの、中に個性の創造性の開展即ち文化を受け入れるのみでなく、文化を創造して行く方面を含んでゐるのであるから、創造教育の主張と實行とはなほ、大に吾人の努めねばならぬ方向である。



思潮發達の形式的且零見的敘述の中にも、この意味を些少にても明にしたい爲めに本文を草したのである。

#### 四、兒童の自發活動

自由主義、自然主義、個性主義、發動主義、筋肉主義、作業主義、これら教育上の諸種の主張は凡てこれ兒童の自己活動に本づいて居ることは申す迄もない。開發教授、個性指導、自動教育、獨創教育、みな是れ兒童の自發活動に出立しやうとして居る。然らば乃ち兒童の自己活動乃至自發活動とは如何なるものであるか。恐らく教育者としてそれについて考へないものはなからう。併し從來此の出發點に就いて如何程分析的に攻究されたであらうか。勿論自動教育論者は自己の出發點としての自己活動に就いて考へて居る。自學輔導論者は自發活動に一瞥を與へては居るが、元來教育の實際には綜合的、統一的着眼が直接的であるところから、分析的、基本的の研究よりも實際に手近な取扱方が主になつて居る。教育といふ事柄からして取扱ひ方を主にするのは理論上も正當ではあるけれども、今日はそこに分析的な學術的基礎を要し、そこから出立するでなければ、百の主張も千の言も空虚的に陥るを免れない。吾人は茲に本文に於て確然とした學術的基礎を立てやうといふやうな企圖をなすものではないが、それに達する



刺戟として、多少なりと根柢的の方面を顧みて分析的研究を望む次第である。研究上の暗示を多少にても與へ得んかといふ丈けの望である。

### 自發活動の意義

右の目的の下に吾人は極簡単に自發活動の概念、意義の追求から始める。自發活動とはいふ迄もなく自發的の活動であるから、先づ活動の意義から考へねばならぬ。生理學でいへば、活動とは凡ての生活細胞の中に行はるゝ過程をいふのであるが、吾人の目的の爲めには心理學上の意義がそれより重要である。心理學では、活動とは意識もしくは意志の動的方面を指す。特にこの動的方面を重く見るのが、近世心理學の傾向で、特にそれを行動てふ文字を以てしたのは行動心理學、機能心理學の力説點である。何れにしても精神の活動を身體的方面と連結して考へ、そこに意識の中心を置くのである。ジェームスが感情の行動的方面を力説したのも、ヴントが意志過程を意識の中心とし、知覺も統覺も畢竟意志の過程とした如きそれである。ミユンスターベルヒが知覺と筋肉活動との關係を力説したのもそれである。これをアリストテレ

スが純粹なる活動と純粹なる理性とを同一視したのに比べると随分の差である。しかし此のアリストテレスの言も大に味はねばならぬ。活動とは身體的運動を伴ひ、或はそれと本質に於て一元的のものであつても、心理學的には畢竟精神の活動といふ點に力説點を置かねばならぬ。元來は「活動」てふものに身體的、精神的の區別はない筈であるが、現象的研究として暫く分けて考へるのである。この意味に於て、活動が精神の中核であることは今日何人も許容する所であらう。即ち吾々は意識の動的方面を力説すべきことも異論のない所であらう。かく活動を定義してもなほこゝろいふことは許さなければならぬ。といふのは、活動を意識の行動としても、行動には多少受動的なものと能動的なものといふ事である。否それよりも活動にも種々の種類區別があるといふ事も認めなければならぬ。かくして茲に自發活動なる種類について考へなければならぬ。然らば自發とは如何なるものであるか。

### 自發の意義

自發性とは一にしていへば自己の原因に基く活動である。受容性が外部の刺戟に多く根據



を有するに對し、有機體の組織から起つて比較的外界の刺激に無關係なる活動である。即ち外圍より獨立してなす活動、簡單にいへば内的活動である。かく云つて了へば至極容易のやうであるが、併し廣狭いろ／＼な意味に使用されて居ることを忘れてはならぬ。又それらを考へることにより、自發性の内容も分明するのであるから——一見混雜に導くやうではあるが——これから少し歴史的に考へて見ねばならぬ。

自發性といふ言葉を精神活動の説明に用ゐた思想家の權威はカントである。彼は自發性は主觀の能力であるとした。即ち彼に於て表象を自ら作り出す力といふ意味である。彼のいはゆる範疇はそれである。即ち範疇——例へば因果——が外界に秩序を與へて茲に知識が成立するのである。吾人も此の見方に賛成するものであるが、かゝる活動を先天的のものとする事に就ては議論の多いところであるから、こゝにはカントが斯かる意味に用ゐたといふ事のみにして、それから生ずる教育的歸決にも立ち入らない。この點に就ては拙著『教育的論理學』に述べてあるから、それに譲つておく。

心理學者で自發活動といふことを力説したのは、ペインである。彼はその著書に於て、自發活

動とは神經中樞そのものゝエネルギーにより、又は純内的の刺激によるものであるといつて居る。これは吾人が曩に述べた意義と一致して居る。

ペイン以後自發活動又は自發運動といふ言葉が心理學者によつて使用せられたが、此の言葉を心理現象の説明に最も多く採用したのはロイスである。ロイスは自發性といふことを精神現象の一記號として採用する必要を唱へ、通常用ゐらるゝ三分法即ち知情意の區別に相當するほどの重大なる意義を有せしめた。ロイスは心理現象の説明に普通の三分法を使用せずして、識別的感性と被教化性と心的新生性といふ三分法を用ゐた。識別的感性といふのは、外界の刺激に意味を附する活動、被教化性とは過去の行爲を反復する活動であるが、この心的新生性といふのは、外部の刺激と習慣とで説明することの出来ないもの、外圍から獨立してなす活動をいふのである。彼は個人に於ける習慣獲得と新生活活動とを人類の遺傳と糺異とに比し、新生性をば自發的糺異といふのが適當であるといつて居る。即ち新生性とは自發的の變化性をいふのであつて、茲にいふ彼の新生性は從來、先天的のものでなく、自發的に起る新なる活動をいふのである。茲に單に内部からの活動といふ丈けでなく、新状態の産出をなす自發活動である。



これは彼もいつて居る如く創造性といふ概念に近いものである。狹義の自發活動は實にこの獨創といふ要素を含むか、又は獨創活動に連絡を有するが故に自發活動が教育上力説されるのである。然しながら廣義の自發活動とは必ずしも嚴密に新状態の産出のみを意味せず、ロイスもいへる外圍より獨立してなす活動の總稱である。否狹義の新生性ですらも、それが既得習慣に關係があつて始めて重要な意味を有するとロイスもいつて居る。この點、所謂獨創教育論者の最も注意すべき點である。それは兎に角茲に自發活動の狹廣二義のあることを注意すると共に、吾人は廣義のそれを取つて考へなければならぬ。

かくして吾人はヴントの統覺の概念をも自發活動として考へる必要がある。茲に歴史的に統覺の意義を追求する暇はない故、直接ヴントについて考へると、統覺とは知覺を明瞭ならしめる活動であるが、茲に彼が注意と統覺とを同一過程としたことは吾人をして彼に注意を向けしめる所以である。彼によれば統覺とは明瞭ならしむる過程の客觀的方面、注意はその主觀的方面である。客觀的方面は明瞭なる認識てふ結果を得る。主觀的方面は、緊張感覺と活動感情とを含む。活動感情といふのは、緊張感情と興奮感情に分けられるといふのである。而してこの

過程の分析(感覺、感情の要素への)は舊心理學、構成心理學の特徴で實際の現象と遠かるといへばいふものゝ、かゝる分析によつて吾人の所謂自發活動の要素を探究し、その性質を明にすることが出来る。それは兎に角ヴントの統覺は右の如きものを指して居るが、なほ此の統覺を彼は二つに分けて考へて居る。第一は所動的統覺——無意的結合或は普通いふ所の聯合で、ヴントの言葉でいへば豫期なくして起るもの、即ち外界の刺戟に基くので、これは嚴密に吾人の所謂自發活動とはいへない。しかし同時に中樞に無關係だとはいへない事も注意せねばならぬ。第二のもの能動的統覺——統覺的結合といふものは、吾人に於て豫期乃至目的のある場合、又活動感情の伴はるゝ場合である。これは明かに吾人の所謂廣義の自發活動である。しかも此の統覺に於てもヴントがいふ如く聯合の基礎に立つことは忘れてはならない。たゞ單なる聯合でなく、關係、比較から進んで分析、綜合にすゝみ、一致差別を判然と認むるもの、又努力の加はる意志過程であるといふのである。

要するにヴントの統覺はロイスの新生性よりも廣い精神過程を意味して居るが、併しヘルバルトの類化など異り、自己活動に中心を置いて居るものである。それだけヴントの統覺は神



秘的だといふ批難があるのであるがヴァントは決して統覺の背後に自我てふ特別のものや、不可思議力を立てるのでなく、統覺活動それ自身が自我であり、實在であるといふのである。尤も吾人は此の説に賛成するといふのではない。たゞ活動的に見てゐるのを注意するのみである。

自發活動の意義を追求するために、吾人はあまりに立ち入り過ぎたが、吾々の精神活動に於て自發活動を力説しなければならぬ事は、上の追求の中に既に見出されるであらう。右の外、ホーンの自由意志を精神發達の主要因子としたこと、ベルグソンの生の飛躍——新生、オイケンの轉向——獲得——努力、禪の個人主義、獨逸人の所謂内面性、その他精神活動に於ける自發性の重要を認められたものゝ、多い事を述べなければならぬが、茲にはそれを割愛して自發活動の内容の吟味、進行の過程、條件等を考へなければならぬ。

### 自發活動の内容進行條件

自發活動は既に述べたる如く、外圍より獨立してなす活動である。内部より自發的に發現するものである。此の活動の初歩なるものは彼のトロビズムであるが、それが進んでは動物に於

ける試行錯誤となり、人類の進んだものでは發明發見となる。トロビズムはなほ物理化學的過程であらうが、内的組織からの發現たることに於ては極廣義の自發活動となし得るであらう。試行錯誤に於ては思考は這入らないでも、外部より印象されない新方法の案出たることを失はない。發明發見に至つては、勿論試行錯誤の形式はとるも精神的、思考的活動の結果である。

然らば此の新方法の案出、外界の印象と模倣と過去の反復でない新生的活動は如何にして得られるか。自發活動はいかに進行するか。如何なる條件の下に行はれるか。初歩の自發活動は兎も角、高等なる自發活動は必ずある目的に固執する事を要する。固執のないのは衝動運動、自發運動たるに過ぎない。固執することに於て始めて目的を達することが出来る。此の固執のためには熱誠を要する。熱情的感興が無ければならぬ。即ち所謂興味が起らなければならぬ。然し茲に興味と快感、愉快とは區別しなければならぬ。勿論この兩者は、隨伴することが多いが必ず同在するとは限らぬ。愉快ならば熱中することも多いが、愉快でなくとも熱中することは珍しくない。それ故ロイスも固執、熱中にとつて必要なのは、快感よりも不安感情であるといつて居る。好奇心といふが如きもそれである。好奇心は知識の源、發明の母であるが、それは



ロイスの所謂不安感情によるのである。活動の際はウントの所謂、活動感情乃至は興奮緊張の感じも伴ふが、動機となるものは不安感情である。この感情を癒すべく熱情的感興を以て固執するのが、自發活動である。而して遊戯はこれらの條件を具備して居るものであるから、古來の教育者も遊戯的方法を力説したのであつた。近時の早教育も實に茲に着眼して大なる効果を得たものである。勿論遊戯それ自身が貴いのではなく、それが經驗の獲得にも、形式陶冶にも都合がよいからである。

### 兒童の自發活動

は、かく、最も遊戯に於てよく現はれる。遊戯は勿論祖先の反復に基くから嚴密に新生性とはいへないが、新生性の活動形式が遊戯に於て最もよく表はれるのは、ロイスも認めて居る所である。前にもいふ如く如何に新生性であるからといつて、過去の反復、經驗に本づくのであるが、兒童の自發活動は特に本能に本づくことが多い。本能は反復であるから新生性ではないけれども、將來の發達の基礎となるもの故、廣義の自活發動として注意を要するものである。こ

の本能活動が漸次新生性を生み、發明、發見の仕事を成遂するやうになる。それ故兒童の自發活動から考へると本能、經驗に基礎を有するとが何も妨げとならない許りでなく、これが天の與へた自發活動の基礎である。而して茲に注意すべきは此の基礎を何かすと、即ち自由に本能を開發し、練習、反復すると、經驗を組織するとの重要を自覺せねばならぬ。創作性の教育といふも基礎は茲に存することを考へねばならぬ。併し本能論者、自然教育者がいふ如く、此の本能にのみ重きをおくのは、眞の自發活動、新生性、創造性の活動を知らぬものである。發明發見は通常考ふる如く、自然に生るゝものでなく、前にもいふ如く熱誠と固執と、工夫、工案の賜である。如上吾人は自發活動の意義、内容について述べたのであるから、吾人の目的は達せられたのであるが、極簡単にこれより發する教育的取扱について一言したい。しかしそれは上の叙述にも暗示されて居るから、極めて簡単に取扱はうと思ふ。

### 自發活動に本づく教育法

已に述べた如き意味からして第一に吾人は個性の自由を許さなければならぬ。多くの教育者



が説いた如く、強制と注入とは自發活動を害するものである。しかも茲に「個性の自由」といふ言葉で自由といふ文字よりも個性といふ文字に力説點を置きたい。それも單に天賦の權利を主張するといふ丈けでなく、個性に適應した取扱をしなければ教育の効果を擧げ得ないからである。尤もこれは學級教授といふ事實によつて制限を受けるけれども、學級の中に於ても現在行はれてゐるよりは以上に個性指導、个性的取扱が可能であることを信じて疑はない。殊に優等兒が劣等兒の犠牲となることはどうしても改革しなければならぬ。此の點に於て吾人は優等兒救済を叫ぶものであるが、茲にはそれを詳述する暇がない。

第二に自由は放任でないから、或る度の放任を許すとしてもその中に考へしめることを努めねばならぬ。兒童をして考へしめるためには一見時間の浪費とも思はるゝものが無いではない。併し前述の如く新生性、發明、發見は畢竟考へる結果であることを思ふならば、論理的、科學的教材を多くして兒童に考へしめる練習をなすことが必要である事は論を俟たぬであらう。

第三に右の思考は行動と結合することを要する。吾人は筋肉活動を精神活動の原因と考ふる如き偏頗なる論は寧ろ大に排斥する所であるが、筋肉の緊張が思想に同伴することから、又

一般に行動、活動に力説點をおくべき事からして、思想と行動との結合を叫ばざるを得ない。特にこれが他の利益、即ち職業教育といふ點から考へても最も力説さるべきである。單に實驗場方法が理解に都合がいゝからかくいふのみではない。

第四に或る度まで快感に留意すること。併しこれはスペンサーがいふやうに單に教授を愉快になすといふ丈けの事ではない。中心は自發的興味、感興にあること既に述べた如くである。

第五に熱誠、努力に注意することである。これも前に述べたから詳述しない。これが固執のむねとすることも既に述べた。

第六に遊戯的方法をとることは古來も行はれ、現今の早教育の中心を形造つておるが、幼稚なる丈け即ち初年級の如きは最も留意すべきであると思ふ。體操よりも遊戯——とはスペンサーや近時の教育者が常に説く所であるが、體育に於てそれが効あると共に、自發活動のため重要であること既に述べた。

第七に自發性と共に受容性を忘れるなといふ事を叫ばねばならぬ。これ既にも述べた如く自發性も經驗を基礎とするからである。



第八に困難を加へよといふ事である。困難なき所には思考もなく（教育的論理學参照）、自發活動もない。自發活動に本づく教育は困難をすてゝ容易を取ると考へるならば大なる誤解である。自發活動は決して必ずしも愉快でなく、平易でなく、安樂でない。むしろ反對である。此の點を了解しないために、所謂活動教育が軟教育となつたのである。吾人の活動教育は軟教育でない。この點に於ても眞の自發活動の意義を考へることの必要がわかるであらう。

上の諸點はたゞ列擧したに過ぎぬ。述べて盡さぬものが多いが、要は自發活動の眞義を究めて、これに對する教育的活動を決定することの必要を述べたのである。

## 五、「動的教育」論

一、

現今に於ける教育改造の方法として力説されるものは、その名稱の如何に拘はらず「動的教育」の目下に這入つて来るやうに思はれる。今茲にはそれらを系統的に論じやうと企てたのではない。たゞそれについての感想を述べるに止まる。比較的系統的歴史的に述べたものとしては數年前「小學校」の講習録に『發動的教育の思潮』といふ題下に纏めたものがある。それには歴史的に古來の教育改革者の動的見解を述べて、動的方法としての自然研究、發見的方法、作業學校、自動教育、創造の力説等を述べたのであつたが、内外を問はず依然として動的方法が力説せられ、發動的教育が唱導される。亞米利加では稍組織的な動的教育法が構案教授法プロセジトメソッドの名の下に力説せられ、我が國では及川氏の動的教育が益唱導普及せられ、千葉氏その他の創造教育が力説されて居る。



これら最近の動的教育は古來の教育改革家が唱導した動的教育よりも學術的基礎に於ても、方法の組織的な點に於ても進歩したものはあるが、目ざす所はソクラテスの方法も、ルツツオの自然教育も、汎愛派の直觀教授も、ペスタロッチの初歩法も、フレイベルの作業浴の教育も、近時の教育法も、全く同じ見解に出立して居る。斯くの如く古來の教育家が幾度も繰り返した動的教育が今も猶力説されてゐるのは何故であらうか。これは私の考へでは學校教育の性質が靜的になり易くて動的取扱が這入り込み難いのに起因してゐるやうに思はれる。動的教育の必要は認めても、過勞の教師をして勞作的な動的教育法を採用し得ざらしめるのであるまいか。こういへば至極簡單であるが、なほそこには色々の原因がある。教員の素養が動的方法を取る丈けに不十分なこともその一つである。教材と教辨物とに就いて十分の知識と技能がなく、何うして動的方法をとることが出来るか。教科書の註解は容易であるが、教材と兒童とを活躍させるには八百屋式の教員養成法ではとても不可能である。教室の兒童數の多いことも動的教育を不可能ならしめる原因の一つである。一教室の兒童の六十も七十も居る場合に動的教育がどうして行はれようか。現今の獨逸ではあの疲弊のために小學校も非常な打撃を受けて一教

室の人員も殖やさざるの止むを得ざるに至り、それを概嘆して現状のやうに六十七十の兒童を收容してはどうしても發明發見の人材を一人も養ふことは出来ないといつて居るが、我が國は平氣で、疲弊した獨逸と同じ状態に居るとは、これこそ嘆はしい次第である。動的教育を行はんが爲めにはどうしてもこれらの動的教育を不可能ならしめる原因を取り除くことから始めなければならぬが、たとへそれらの原因は取り除かれた場合にしても、學校教育は靜的に流れ易いから、古來の教育改革家は殆んど何れも動的取扱を力説して居るのである。

勿論動的教育にも陥り易い缺陷は澤山ある。極端に力説せられて當を失するやうな點もある。併し靜的な學校教育の弊を改めて効果ある教育を與ふべき長所に富んで居る。然るに右に述べたやうな事情からして學校の多數は依然として靜的取扱に満足して居る。動的教育の方法と手段（たとへば優等兒に課する教材のカードの如き）とが工夫せられ唱導せらるゝにも拘はらず廣く行はれるやうにならないのは嘆すべき次第である。前述の如き缺陷を除くと共に進んで日常の方法を動的取扱に改善する努力を起さねばならぬ。

以上は動的方法の行はれない原因を述べたのであるが、勿論動的教育の目下に含まるべき諸



方法に於て色々の差別もあり、色々の力説點の相違もあるが、吾人は次にそれに共通な特色を挙げ、又それが陥り易い缺陷をも吟味して見ようと思ふ。

## 二

第一の特色は兒童の自發活動を重んずることである。これが動的教育の名の起る所であるから、古來の教育改革家の力説點もそれであり、近時の生物學、心理學、社會學の基礎から主張される諸方法もそれを中心として居る。自己活動の原理は教育最高の原則でこれに優る法則はないとザイフェルトはいつて居るが、教育が有効に行はれる爲めにはこれを無視する譯に行かないが、前に挙げたやうな原因から兒童の自發的活動が妨げられ勝ちなのは一般である。これ教育改造論者が極端にまでも自由と自發を力説する所以である。次に列挙するやうな諸點も畢竟自己活動の力説から起つて來る特色であるから、これは動的教育の第一原理である。

自己活動の力説は個性的取扱を高調し、教室の教授にそれを適用する管理上の諸方法が工夫された。これが第二の特色である。動的教育が分團的教授と結合するのはこれが爲めである。

こゝにはそれらの方法を列挙する餘裕はないが、特別學級の編制、分團式の採用、個別教師の設置、進級制度の自由等は必ず考慮されなければならぬ問題である。現在の學校の多くは劣等生の救済に専る力をつくすことが多く、折角發達すべき素質を供へた優等兒に對する修練が缺けて居る。劣等兒の救済も個別的取扱の口ざして居る所であるが、それと同様に優等兒をも個別的に取扱つてやらねばならぬ。劣等兒は級全部の教育能率をそぐことが多いから、現今の獨逸の如きも疲弊せる財政を以てして、特別學級の編成に努力して居る。英國は優等兒の特別的取扱の論が今盛である。

第三の特色としては教材の具體化特にそれを兒童の行動に訴へることの力説である。フレールは夙に「作業浴」といふ言葉を作つてゐるが、近時の作業學校、行動學校の主張、兒童實驗の尊重はそれである。構案教授法の如き、客觀的、具體的に實演させることをその特色として居る。スネツデンは構案教授を定義して、一構案とは教育作業の一單位でその著しい特色は積極的、具體的作業の形式に存するといつて居るが、具體的の實演のみが此の方法の特色ではないけれども、實演作業によつて具體的の構案工夫を特色とはして居る。たゞ形式的教科の如き



は製圖も實習も實驗も出来ないから、それらは精神内に於て實演させるので、作業學校が精神的作業を唱へると同じい。この方法は後にいふ目的の意義、問題の自覺と、實生活との連絡、各教科の統合等の特色が他にある。(構案教授の纏つた叙述は拙著『歐米教育の新潮』にゆづる)。

第四に遊戯の力説は右の行動、實演の力説と第一の自己活動の尊重から出で來た特色である。遊戯的方法即ち遊戯的に興味を持続させつゝ兒童の自己活動に訴へて讀書算なり禮式なりを教へるとは東西の教育家が夙に用ゐた方法であるが、近頃心理學、生物學、社會學の各方面から遊戯の價値が重んぜられて來、特に初學年の兒童の如きはこれによりて在來の生活と學校の初年級に生活との懸隔を少くする事が力説されて來た。早教育の如き自動に訴へて無理のない教育を早期に行ふ所から、初步教授の遊戯的取扱は特に力説せられ、構案教授の初年級に課せられるものは同様に遊戯の基礎の上に立つてゐる。これ遊戯は自動であり、行動であるからである。

第五に環境の力説、環境による方法、環境との連絡がその特色の一つである。「自然研究」の如きは自然的環境を力説したのであるが、構案教授の如きは社會的環境との連絡を高調して居る。キルパトリックは構案教授を定義して「社會的環境に於て進行する全的目的活動」だとい

ひ、ランダルは「學校の構案とは價値ある勞働をなす勞働者の態度にて問題を解決することだ」といつて居る。これは社會奉仕の力説に伴ふこと勿論であるが、全體この構案教授は社會生活との連絡、社會的環境を學校に取り入るゝことに關連して「生活單位」といふことを力説する。構案教授の單位は生活單位であるべしといふので、その生活たるや單に字を書くことでも、數ふることだけでもなく、年齢を覺えることでもない。算術、讀み方、歴史その他の凡ての教科は社會の活動から抽象した學科に過ぎないから、生活を取り入るゝことはそれらの総合的なものである。故に構案教授は一學科を中心とする場合にも教授法に所謂統合の精神でやる。そしてそれは畢竟社會生活の學校への輸入てふ精神に本づいて居るので、兒童はそれにより生活そのもの(抽象せざる)を學び、社會の理解と奉仕の精神とを養ふのであるが、同時にその具體的なるものは兒童の了解にも直接であるてふ考へに出立してゐる。そしてその解決には共同作業が重んぜられる。一構案の中でそれ々々手分けして解決し、構成するのである。この環境の力説が前にいふ具體的表現に關係してゐること勿論である。

第六に目的、動機、問題の力説である。靜的教育に於ては教材が受動的に叙述せられるに對し、



動的教育は必要を感じて目的を意識して問題解決の事に當らせる。教師の課した問題でなく、自己の問題としてその目的に向つて突進する。遊戯は無目的だといはれるが、これは大人の作業仕事を區別した意味の遊戯で、兒童の遊戯は眞剣で或物を構成しようとして突進するのである。故に目的の力説は遊戯の力説と矛盾する所ではなく、共に手を携へるのである。従來は精神活動、意識の出現を靜的に見て來たが、意識は問題を解決するために必要に迫られて出現するといふ機能的見解に變つて來て、動的教育はこれを基礎として必要と動機と目的と解決の過程を力説するところとなつたのである。構案教授法は一に問題構案教授法又は問題教授法とも呼ばれ、問題を解決するためその目的を意識しつゝ、解決案を工夫構成せしめることを中心としてゐる。既に述べたキルパトリツク及びランダルの定義に目的活動といひ、問題解決といふのはそれである。『初年級の構案』(一九一九年)の著者クラコウイツェル女史は兒童の目的活動につき次の如くいつて居る。兒童の生活は活動に充ち、絶えず構案を行ひ、自己の問題を解きつゝあるものである。彼等の活動には一定の目的がある故、絶えず思考しつゝあるのである。解決のために觀念及び物質的材料を計量し判断し、直接、目的の完成に都合よきものを書く。學校はそれに適應

しなければならぬ。茲に「目的ある活動」は學校の目標となつて來る。教師は目的ある活動をうまくやらせる指導者でなければならぬと。教授特に従來の靜的教授をこの目的ある活動に置き換へることが構案教授の目ざす所である。これが爲めに構案教授は問題を重んじ、その解決には或は具體化の方法を取らしめ、或は環境と密接なる關係を保たしめる。家事の教授の如きはそれ自身その性質として具體化するとすべきこと勿論であるが、それを生徒の環境と密接なる題材を撰ぶことにより眞に具體的にもなり、生徒が自己の問題として行ふことも可能となる。歴史教授の如きは歴史圖の作製等の外は實習の要素が少いが、それは現代の問題と比較させることにより具體化させ、又問題として課し、問題を提供させ、共同作業により討論、解決する。此の兒童による問題の提出は一般動的教育の力説して居る所で、後に説く如き弊に陥り易いが、靜的教授を動的ならしめて効果を擧げるに極めて必要である。算術の應用問題の如き靜的教授では形式の適用たるに止まり、兒童の構案工夫の活動たらぬ場合が多い。兒童は解式の型によつて考へるのみであるから、少しく異つた問題を解決し得ず、又解式の練習が不足の場合には混雜に陥つて仕舞ふのを見るのである。この解式の練習にも兒童に問題を作らしめて自動的に



徹底させて置けば、そんな誤算は起らないであらうと思はるゝ場合が多い。現在の程度ではまだ、動的教育は主張のみで實行されて居ず、又動的教育を標榜するものも動的教育の形式と末技を真似て、精神と主眼の點を捉へ得ぬものが多いやうに思はれる。動的教育の實施の前に動的教育の精神を了解することが必要のやうに思ふ。

### 三

以上動的教育の特色、長所を擧げて來たのであるが、次には動的教育法の陥り易き缺陷を指摘して見ようと思ふ。凡て物は長所の存する所やがて缺陷の這入り易い點であつて、その長所が極端に主張されるとき誤れる方向を取り易い。先づ第一の自己活動、發動、活動の力説は、教育に受動の方面、刺戟を取り入るゝ方面、乃至刺戟を受けるための發動たることを忘れしめる。教材の收受は社會的順應のため必要で、教育は畢竟そのためであり、その手段として單に受け入れるのみでは活用しないから動的方法を取るのであるのに、活動そのものをそのみを力説して社會的財産の收受乃至習慣の形成たるを忘れてしまふ。模倣活動の如きは或る度ま

で必要のことであるのは模倣を全く無價値のものとして模倣が教育の基礎たることを忘れてしまふ。記憶を排斥する思想も同様である。記憶は經驗の蓄積として或度まで器械的記憶も必要であるのに、靜的教育が記憶にのみ訴ふる弊に反抗する結果、必要な記憶を閑却することは教育の能率を下げて仕舞ふこととなる。それ故第一に吾人は動的教育を力説するものに模倣と記憶と或る度の受動の必要を警告しようと思ふ。

第二に個性の自由の主張、個性的取扱の力説は、個性のみを見て社會的方面の要求を忘れ、共通教育の要素を忘れしめる。従つて個性の長所の發揮のみ見て、個性の缺陷を補ふことがその個性にとりても必要であることを忘れしめる。併し我が國の現状はこの弊を見るに至つては居ないし、個性的取扱を徹底する方を力説すべきこと勿論である。それにしても個性の自由の力説者は右の缺陷に這入り易いから、第二には個性に促はれて社會的要求を忘るなといふ忠告をする必要がある。

第三に具體化、直觀化の力説は具體と行動とに捉はれて精神内部の思想上の整理を忘れる。構案教授の主張者の如きその或者は具體と實演のみを眼中に於て思想の活躍が構案工夫の基礎



であることを忘れる。思考にも具體的思考と抽象的思考とは勿論連絡もあれど異つた方面の現はれを取るので、個性により具體的の表現と抽象的の思索との二つの型があるものである。それも全く同一と考ふるより少からぬ弊害に深入りすることがある。過去の作業學校論者のある者や行動中心論者には現にその弊を見、構案教授論にもそのみがこの法の特色でないことを警戒して居るのを見るのはこれが爲めである。こゝに第三には具體と行動と筋肉と身體とに捉はれざれと警戒せざるを得ぬ。

第四に遊戯の力説も具體と行動とに捉はれ、又一方第一の自由主義の弊に陥り易いことを思はねばならぬ。

第五に環境と生活の力説は矢張り第三と同じ誤りに陥り、具體的のもの生活と連絡しなければ全く教授でないやうに思はせる。ために現在に則して將來を忘れる。卑近を力説して高遠なる理想的見地を閑却する。教育の意義を準備にあらずとする見解は生活中心論者、兒童中心論者の力説する所であるが、教育の意義、未成熟期存在の意義はフィスクもいふやうに將來の順應の準備のためである。この準備のための方法として卑近なる物より手近なるものより進む

べきことは論がないが、手段に捉はれて目的を忘れてはならぬ。現在の生活は兒童を陶冶するに有力なる要素であるが、教育は將來と理想と現在の改善を目的とすることを忘れてはならぬ。これは心理主義、兒童中心主義の陥り易い點である。

第六に目的、問題解決の力説は前に述べたやうな弊害特に具體化の弊を補ふ點もあるが、兒童の目的ある活動に執着する結果は、やはり兒童中心に偏し、兒童の現在に執着し、心理的ではあるが、教育的でない結果を生ずる。兒童自身の手近い目的乃至動機を造るために、「必要」が力説され、構案教授の一特色としても必要の感得されることを述べてあるが、その必要が彼等機能論者に於ては現在の必要である。現在の必要と結合することは吾人も認める所であるけれども、教育教授には將來の必要もあり、直接必要でなくとも間接に必要な場合もある。直接現在の必要に制限せられると教材に限られ、又教材の取扱に無理が這入る。單なる模倣も記憶も器械的修練も教育には要することを思はねばならぬ。しかしこれも現在の程度ではそれらの要素が多きに過ぎて、必要と結合する手段の行はれてゐないのであるから、我が國の現状では手近の目的と必要とを力説する必要はある。たゞその目的と必要の中に



將來の要素を入れるべきことを考慮に入れつゝ行ふべきである。又問題の形に置くことの力説から發問の形式に捉はれる弊がある。發問は思考のためにするのである。自己活動のために行ふのである。然るに形式に捉はれて問答の眞義を忘れ、不要煩雜なる問答を行ふことが動的教育なりと解したかの如き趣を呈するのは、恰も行動に捉はれて具體化の廻りくどい方法を取ることそれ自身が(その必要なく一言にして了解することを)いゝやうに思はれてると同じである。不必要なる發問、具體化は動的教育の最も陥り易い弊である。

## 六、佛國の統一學校論

### 一

我が國や米國の制度と違つて、獨逸や佛蘭西に於ては小學校と中學校とは別個の建物であつて、その間に連絡がなく、知識階級の子弟は小學校に入らずして、中學校の豫科に這入るのであるから、統一といふ上から見れば中學校の豫科を廢して全國民に一樣の教育を施し、小學と中學との連絡をつけやうとする改革論の起るのは至當のことである。これが即ち統一學校(アインハイトシュール、エコール・ユニーク)の論である。此の論の根據には國民的統一といふことが主眼となつて居るのであるが、階級打破といふ民本的思想運動の根柢も著しい。即ち下級民は小學校に入り、それを卒業して大學には進まず、有産階級が大學教育を獨占することは怪しからぬといふのである。獨逸ではテウス、ムテシウス等の民本的教育思想家は早くからこれを唱導し、大戰の始まつた後に於ては、國民の一致と英才教育の必要といふ點から盛んな問



題となつた。或は各中學の大學の入學資格の平等を叫び（これは數十年來の問題で、或る度までは解決がついて居るのであるが）、或は宗教教授を廢して國民一樣の教育を與ふべしとして居る。

然しながら進歩發達のためには、統一と共に分化が必要である。單なる統合でなく分化の上の統一でなければならぬ。統一の方向に注意すると共に分化の方向にも注意せねばならぬ。故に統一學校論に對しても反對論のあるのはこれ又正當である。六ヶ年で學校教育を完成するものと、十數年の長い學校教育を受けて社會に出るもの、特に學者的職業に従事するものとの間には、異りたるプログラムを最初から有する事により効率を増すことが出來やう。遺傳と境遇とを非常に異にしたものを混合して取扱ふよりは、それを二つに分けて取扱を異にした方が有効であるべきである。この意味に於て本年の我が學制改革に於ける、中學校の豫科を設置し得る條と五年修了進學許可の條を賛成することは不當ではあるまい。然しながら、これが獨佛の如く本體となることとなれば、弊も亦少くなからう。我が國の制度が條件的の豫科であることは至當である。しかもそれさへ問題となつた。しかもそれさへ問題となつた。しかも僅かに問題

となつたのみで、一般教育者に眞面目に考へられぬやうであるが、中學校の豫科は歐洲に於けると趣を異にして居るものゝ、本質に於ては全く同じもので、その施設は實に大問題である。統一學校論はこの意味に於て我が教育者の考慮すべき問題でなければならぬ。

## 二

統一學校論は獨逸に於て盛なるが如く、佛國には盛ではない。これ佛國民が傳習的精神に富むためでもあらうか。これは宗教改革が獨逸に起つて、舊教が佛國に榮え居るのにも推せられる。補習教育の強制が獨逸の各州では夙に殆ど實行せられ、英國さへこれを斷行したのに、佛國はまだ躊躇して居ることからも推察される。これについては既に紹介した如く補習教育問題よりも一層大なる全學制の問題に興味を有するに至つたので、これも佛國式のやうに思はれる。これは兎に角、かくして學制改革、民本的教育革新が唱導せられて統一學校(Ecole unique)論となり、又その反對論ともなつた。

こゝに紹介せんとするはフェリス・ペコー氏の統一學校反對論であるが、其の中には統一學



校論の主張も覗はれる。ペコー氏は温健論者傳統論者で、前にも氏の實業教育萬能に對して、一般陶冶を論じたものを紹介した如くである。今度の論は『統一學校と民本化』てふ論文（教育評論四月號）であるが、氏はこの論文の前半に統一學校論をなし、それが民本的基礎に關聯せることより、後半に於ては教育による民本化の制限について述べて居る。茲には前半が特に注意に上る譯であるが、その統一學校反對論は主にゾルツテイ（理科教諭）の『教育——民本的組織の一論』に對して向けられて居る。この冊子は今手にし得べくもないが、ペコー氏の論文の脚註から見れば數十頁のものらしく、そしてその統一學校論は、學位の自由、中學校の初學年の廢止、中學初學級を高等小學の數科に改造すること、中等教育を三學年とすること、義務教育を十三歳より十五歳まで延長すること、等が中心事項のやうである。義務教育の延長や中學教育の問題は實に我が國に於ても焦眉の問題でなければならぬが、それはさて措き、この統一學校即民本化の問題に對するペコー氏の論の大意は次の如くである。

### 三

統一學校、それは實に我が社會の主潮たる一形式である。人により時代により異なるけれども、各自立的に考へがそこに向つて居る。しかも未だ實現されず、實現の道にも入らないが同時に又コンドルセー以來必要な改革方向の理想として消失したことがない。而して今日の如き状態として新なる力を得て居る。『新大學』に於て無記名でその同人がそれを唱へて居るのを見るが、彼等は我國の諸種の學校の存在の價值とその職能の状態を知らないやうである。しかも彼等は大學が國民の精神的及び物質的生活になすべき範圍より以上に強き情操を有してゐるのであるから、注意と同情とを以て傾聽せねばならぬ。統一學校の理想は彼等に於て改革の原理として考へられて居るが、同時に戦争が生んだ同胞の感情によつて居る。彼等はいふ「その父等は同じ塹壕で番をしたのであるから、その子供等は同じ腰掛に坐るべきだ」「戦争中一致した人々は、平和の時に分離することは出来ぬ」と。

これと異つた立場から同じ見解に這入つた他の書がある。リュドヴィク、ゾルツテイの『教育……民本的組織論』がそれである。著者は高等教育に従事せる教師として自己の経験と實際とから學制と方法とについて反省したものである。理想と示唆に充ちた活氣ある書で、反對論



者も攻撃よりも先づ考へさせられる本である。併し若し豫め感想を大まかに述ぶることを許さるゝとせば、吾人は全教育改造の案としては制度はむしろ後の事で、社會の實際から取り來り自發的に革新の途に入るべきものなることを云はうと思ふ。學制改革の行はるべき範圍は狭少のものである。學校が社會に従屬することに就ての誤解は、非論理に陥り、確實なる基礎に立てるものを改革に依つて空想と無益の努力に入らしめるものである例へばゾルテイ氏は高等小學が中學と並んで存することを罵つて居るが、この二種の制度の仕組と社會上に於ける機能とは兩者をして完全に共存せしめる理由があるのである。コンドルセの案の如きも、空想的不可能的のものではなかつたらうか。吾人はあの時代、社會が彼の教育案を通過せしめずその案は不可能であつたことを見るものである。

かくいへばとて此の一般的議論でゾルツテイ氏の中心思想が現代に行はれぬものだといふことを、内容にも立ち入らずして論争しやうとするのでは無い。彼のいふところの統一學校の理想は、一見思はるゝよりも複雑のものであるから、色々の要素を分解し、色々の感情を區別することが必要である。

#### 四

先づ統一學校論は、宗教學校と俗人學校の二元により起る分離に關係して居る。近時の著書によればこの分離の掛念は戦争により輕減せられ、除去せられた。眞に内實的發達によりこれが除去されたとすれば、大に喜ぶべき現象である。兒童の前に於て社會的階級の念を除去することも、人々の目ざした所である。大戰は國民的一致の感情を引起した。その父兄の屬する階級、富と職業と地位とにより定めらるゝ仕方につき、子供に同様に取扱はれ、同様なるものとして感ずることは必要のことである。而して先づ或年齢までは同じ學校で同じ教師により一樣に育てられねばならぬ。茲に平等あり、博愛あり、博愛は平等を欲し一樣を欲する。

これを實際的方面についていへば、統一學校の原理は我が佛蘭西學制の中に於て單にリセーとコレージュ(共に中等學校)の初學級の禁止を要求する。兒童の中一部は中學に行き後大學にすゝむ。矢張り或る度の差異を生じ、社會的階級の地位によりその差異は定まる。而してそこに生ずべき非難を擧ぐれば次の如きものである。



第一に、道徳的及び政治的秩序についての大きな反対がある。若し眞に中産階級が階級心を有せば彼等は庶民學校よりも宗教立小學校に入れるであらう。宗教的信仰に於けると同じく社會的地位についても、既に權利を有し居るものに如何なる強制方法によりてそれを取締るべきか。

第二は教育的方面からの反対である。小學校はそれだけで完成した教育を施すのであるから兒童はそれ以上に進まうとしないものである。リセーの初級に於ては、特殊的で準備的の教科たることが可能であり又必要である。歴史やメートル法や幾何をば後に廻して、兒童に適せる器械的な拉典語、現代外國語を課することが出来る。又一層教育的な境遇に置き得るやうに人數も少く、従つて急速の進歩を望むことが出来るのである。

この非難に對して或は、十二歳迄の教育の分化は表面的のもので、大なる教育的價値のないものであるといふかも知れぬ。十二歳までの教育は知識の基礎的事項で、それを確實にすることが重要であり、經驗上からもリセーの六級に這入つた小學校からの兒童が七級から進んだものより優れたものがあるといふ。しかし此の反対は確實のものでなく、他の理由に勝つことは出

來ぬ。統一學校にしてリセーの初級を廢止するに止まるとせば、それは主として感情上のことで、しかも、それが爲めに高き犠牲を拂はしむるものである。博愛的熱情による改革と雖も、實質なくしてはその改革は多くの結果なきものとなるであらう。

## 五

統一學校の觀念に於て如上のものとの他の性質のものがあるそれは小學校から中學校の一級へ入學を許すといふのであるが、一體兒童の凡てを混淆するとき、彼等は將來のみを見て現在のことを思はない。そして甲は下級の知識を受くるに止まり、乙は高等の教育を受くるといふことを稟賦について注意することもなく、宿命的なるを嫌ふを常としてゐる。家庭の財産にあらずして知力により撰擇するといふは結構であるがいかにしてそれを教育するか。たしかにそれは國家の保護によりてするであらう。しかしそこに個人の權利と國家の權利とを混同するものはないか。統一學校は畢竟教育によつて社會を民本化しやうといふものであるが、それには限界がある。教育的建物は社會組織に従屬したものである。たゞその限界内に於てなす可き事も多大



にある。

吾々が袖手傍觀して居る間に、他の國民は勇氣と活動的反對を以て努力して居る。英國は巨大の教育費を支出するに決し、獨逸は革命前の文書によれば、秀才教育のために共同的努力をなして居る。吾人の周圍、吾人の近傍に於てそれらの企畫は偉大なるものである。佛蘭西は政治的民本化に於ては他の何れの國よりも偉大であるが、教育は下に廣くし、知能は上に高く集中すべきは吾人の經驗上信するところである。この兩様の企畫は相排斥すべきでなく、相補足すべきである。統一的民本化のやり方は簡單である。それは手段であり、その手段のためには知能の優秀と創造とが必要である。世間が一層注意すべきはこの知能の問題である。

## 六

是がペコー氏の論の大體である。統一學校論者も優秀なるものゝ輩出を望めばこそ、多数の中よりそれを選まんとするのではあるが、ペコー氏のいふ如く始から異つた教育、個性的教育を施すことにより英才教育の一層可能なるは論を俟たぬ。この意味に於て筆者も今度の我が學

制改革に賛成するものである。それは兎に角ペコー氏の論は紹介の不足のみでなく、原文にも述べて盡さぬ所が多いやうであるが、統一學校と民本化とに對して、反對であることの理由は一通り覗はれる。我が國に於ては現在に於ては統一學校の論は起るべくもなく、寧ろ個性的取扱の論が起るべきであるが、教育の民本化は至る所に唱へられて居る。本文にはその議論の方は略したのであるが、ゾルテイの論はリセーの保護者に官吏が多く、労働者の少なきを以て民本化を叫んだものであり、ペコー氏は官吏は決して有産階級でなく地方の有産階級はむしろリセーにはその子を出さぬことを擧げて居るが、階級心の除去は必要であるけれども、教育は分化を必要とし、個性的取扱を要する。民本化には平凡化を含むことを忘れてはならぬ個性教育と英才教育と、吾人はそこに考慮すべき多くの點があることを感ずる。統一學校論は前にもいひし如く此の點に參考として考へ、直接中學豫科の新制と、小學校に於ける個性的取扱の問題について大に考へねばならぬことと思ふ。



## 七、瑞西の職業指導問題

一

職業教育及び職業指導の問題が歐米各國に於て盛に論議され、實施されて居ることは夙に讀者諸君の御承知のことと思ふ。米國に於て職業教育局が設けられて統一的に此の方面に努めて居ることは前號にも述べた如くであり、職業指導についても夙に努力して居ることは拙著『現今の教育』にも述べて居る通りである。佛國に於ても徒弟教育が教育界の合語となつて居ることも既に述べた。職業指導といふのは前述の如く米國が最も早く唱へ出したもので、職業撰擇を誤らないやうに官民一致して指導につくすことである。獨逸でもベルーフスベラートウングの名の下に大戰開始以後に唱導された。英國でも職業紹介については早くから注意されたやうであるが、教育的學術的の職業指導は盛でないやうである。瑞西は進歩的の國柄で自由に教育新も行はれ易い地位にあり、又職業教育、徒弟教育の盛な國であるから、職業指導問題も盛

んであるのは當然である。次に紹介しやうとする職業指導論は佛蘭西の雑誌『教育』九月號にあらはれて居る論文であるが、學術的である點に於て、又瑞西が此の方面に努力して居るさまが覗はれ、佛蘭西に於てそれが注意されて居ることも考へられるものである。この論文によつて瑞西には諸所に『徒弟教育相談所』のあること、しかしそれらの學術的のものとしてルツソオ學院(ゼネバ)に『職業指導局』の設けられたこと、而もそれは彼の實驗教育學上知られて居るクラパレード等の補助の下に立てられたものゝやうであるから確實のものであることも考へられる。なほこの論文により瑞西の職業指導の問題を知る前景として瑞西の徒弟教育の情況を述べて置かう。

二

クロイドの『歐亞現今の教育』(一九一七年)によるに、瑞西には各種の職業に従事すべき徒弟教育について最も特色ある制度がある。この徒弟教育制度は二重であつて、一は瑞西職業同盟、工部省及び縣郡の労働組合の共同により、一は組合とは別に市がやつて居る。同時に政府も自



由なる補助を興へて居る。

縣の多くは縣令によつて師匠と徒弟との關係を規定して居る。それらの法令は職場に於ける勞働の時間、技術教育の性質及び範圍、職業補習學校の時間を定めて居る。そして其仕事は縣郡及び組合の役人が監督する。課程は一年から四年に亘り特別の委員の下に試験を受けて修了するのである。教官は工場では職長連、補習學校では小學教師と職業教授には實業教員とである。

市の徒弟教育に於ては市が工場を持つて居る。或る職業を學ぼうと思ふ生徒は師匠のかはりに市と契約をする。この市有の工場は普通の組合の工場よりも整頓して居る。ベルンやチューリヒの如き大都市では此の徒弟教育制度が盛んであつて、チューリヒでは四十以上の職業に對して教養するやうに出來て居り、年に十五萬弗をそのために支出して居る。チューリヒ縣では男兒にも女兒にもあらゆる職業的徒弟へそれを義務として居る。入學者は初等教育を了へ十四歳若しくは十五歳なることを要する。この標準は各縣とも全く同じである。

かくの如く徒弟教育に盡して居る瑞西に於て職業指導問題が痛切に感ぜられるべきは當然である。特に職業選擇を誤らしめざらんとする意味に於ける職業指導が熟慮せらるゝは至當である。

次に紹介する論文も此の意味のものであつて、一般子弟の職業選擇のために我が國の教師及び父兄も充分参考するに足るもの、又参考せねばならぬものと考へるのである。その論文といふのは前に述べた如く近著の佛蘭西教育雜誌『教育』に掲載されて居る、ゼネーヴの工業學校教授ジュリアン・フォンテーヌ氏の『如何にして職業指導の問題を定むべきか』といふのである。以下譯述して見やうと思ふ。

### 三、

近來吾人はオリエンタシオン、プロフェツショナル職業指導即ち亞米利加人の所謂ヴォケーショナル、ガイダンスについて多く話されるのを耳にする。吾人は今此の問題の研究に入る前に、先づ此の語が唱へられてより起り來つた或る誤解を解くことから始めやう。

或る人々は此の職業指導といふ語を以て現今の教育組織中に經濟的生活、職業的生活の教授の要素を多く入れやうとする新傾向であると見る。他の人々は又、自發的に職業を選擇し得るやうにすることであるとし、又或者は諸種の職業に關する知識を興へ、職業決定に必要な相



談をなすことであると考へて居る。

茲に考ふべき事は現今に於ては工業でも商業でも、文筆に従事するものでも『堪能なる人』を要するといふことである。『堪能なる人』とは予の解する所によれば、その天性により身體上道徳上技術上知能上、趣味傾向に應じた職業を取る所の人である。即ち不幸なる境遇のために、又は父兄のみの意志により職業を撰まず、自ら其の可能性と、その知能と力と傾向とを利用し得と信ずる職業を取る所の人である。然るに悲しい哉、隣人の成功に驅られ、又は父兄の利己心から職を選む者が世間には多い。

此の衝突、不調和、能力の浪費を省き、個人の誤謬と不幸とを緩和するのには、賢明にして合理的なる職業指導によらねばならぬ。此の社會を單に經濟的のみでなく道徳的にも社會的にもよくするためには、小學卒業生に對してその生涯を有利にその社會を進歩させるやうな職業選擇をなさしむる指導が必要である。かくして傭主と社會と社會の秩序に對する憎惡を除去することが出来る。

吾人は茲にかゝる一般的の事柄に執着することを止めて、父兄の定むべき二つの問題に移ら

う。その第一は自分の子を何になすか、自分の子は何になるべきかで、第二は何々の職になり得るかといふことである。第一の問に關しては予の答へは甚だ簡單である。その子をば職業指導局に送れ、そして初回には父と共に、そこに多くの職業につき通曉せる人々と語り、又醫師の検査をうけ、その趣味と希望とをいはしむ。かくて身體、知能徳性、技能につき査定せられ、危険なき道を指示されるであらう。第二の問、たとへば布製造人たり得るかといふ問についても同様である。吾人はそれに對して、經驗上適當の査定を試み、手工的堪能と指の自由と美感と色覺との検査、つまり布製造人たる資格について査定するであらう。

#### 四

小學を卒業して或職業の見習に入らんとする少年に對し、職業指導局は彼と會話して父兄の希望、彼の入らんとする職業を聞き、彼の嗜好の學科及び作業、彼の眞似んとする人等につき質して見る。それから醫學的検査をする。予の考では此の醫學的検査には生理學的觀察、人類學的測定、醫學的觀察の三つを含ませる。職業のためには筋力と體力とが必要である。なほ委



しくは、發達せる四肢、活潑なる筋肉、強き筋廣き胸、そり身の體軀が必要である。長時間の勞働及び強力を要する仕事には呼吸機關の試験も入る。肺病の徵候、貌儂、靜脈瘤の有無を検査し、又或る種の職業のためには足及び脚の形が妨害となるか否かも檢べる。人類學的測定とは手や指の長さ、腕の長さ、軀幹の釣合等の測定で、電話手指環彫刻者、毛皮製造者には特に必要である。

次に一般心理的検査がゼネーヴの職業指導局では特有の仕事である。この點に關しては米國の職業局 (Vocation Bureau) も、瑞西の徒弟教養相談所 (Conseils d'apprentissage) も、獨逸の職業指導所 (Berufsberatungstellen) も、墺地利の徒弟保護委員會 (Lehrlingsfürsorgekommissionen) も、英國の學校周旋委員 (Schol Care Committees) も、佛蘭西の徒弟保護委員會 (Comites de patronage des apprentis) も、不幸にして曖昧の中に葬つて居る。これらば職業紹介はなした。又それらの中には、徒弟の求むる職業の條件、俸給、慣習等を熟知せる人がある。又商會商店の特質、職工との關係等は熟知して居るが、その心理的判斷は本能的か、經驗的で、又單純な記録や記號カードによつて職業を決定せしめて居るではなからうか。

職業紹介を有効にせんがためには三つの性質が必要である。一、少年即ち主觀の知識、二、職業即ち客觀の知識、三、作業の進歩及び發展の狀態の知識及び靜的並に動的の環境の知識がそれである。第一のもの即ち兒童に關する知識といふのは、職業指導局では例へば注意の形式を檢べる。注意の集中が長いか、短いか、一時に一事か又は多くの對象に及ぶか、注意が持續するか週期的か散漫か、觀察が周密か否か、自發的か干涉的かを見る。又記憶の型については一時か持續か、確實か、音及び色の記憶はどうか、場所、形、人類の記憶はどうか等につき検査する。感覺の範圍に於ては、敏捷か、精密か、色、音、重さ、長さ、溫度の感覺如何、時には色合の區別、重さの識別力をもしらべる。

なほ知能の年齢 (註、ビネーシモンの知能査定の如き) をしらべ、それと眞の年齢と身體諸機關の發達 (これは人類學的測定により) とを比較し、それが終つてから、統覺の形式即ち感覺型か、觀念型か、構成型かを檢べる。これは美術家的か學者的か技術家的かの検査である。又暗示的か、抵抗的か、疲勞にかゝり易きかを見る。知的及び身體的兩方面から作業の動的觀察は極めて必要である。即ち作業の遲速、読み書きの速度、筆算及び暗算の遲速、仕事の正確



及び不正につき検査する。職業的生活には活動の遲速が最も重要であるから、活動の遲速及び練習後の速度、正確、リズム、活力等を科學的に知ることは甚だ必要のことである。特に必要であるのは手工的堪能である。それによつて職業の分別を正確にすれば年月と金錢との浪費を省き、徒弟の苦しみを避けることが出来る。一般にこの手工的堪能の養成のためには現今の『坐立學校』即ち本と記憶と知とを主とする學校を變じて『勤勞學校』となし兒童を自己の價値に置き、自己の價値を認識せしめ、獨創と發見の力を養はしめねばならぬ。即ち豫備徒弟のために手工を今少し重要視せねばならぬ。

手工的堪能のためには、關節の自由、指骨の自在、皮膚の感受性が必要である。擴がり及び形の感覺、分析綜合の構成力、透視的感覺、美的趣味等も必要である。同時に仕事の能率に關して疲勞の現象が重要な關係を持つて來るが、これは略しておいて、前に述べた性質と職業との關係について考へて見やう。

先づ知覺的銳敏は製圖師、電工建築師等に必要であり、固執的注意は裁縫師、時計師その他の細工師に、視覺型は工業製圖、化粧品製造等に、形の記憶は畫家等に連續的記憶は鐵道監督、

圖書館員等に望ましい。事物の外觀の理解は、記者、通譯、警察官に、暗示に對する抵抗は、銀行、金庫の役員に必要である。

次に道德的傾向は検査に困難であるが、信用、正直、虚言、誇張の癖等は極めて必要のことで、此の方面にも心理學者の助を以て一定の査定を行ふこととなるのであらう。

## 五

今建築師たらんとする少年が相談に來たとする。それについては、佛蘭西語を話してゐる瑞西諸縣の徒弟教育の當局者が作製したプログラムと、巴里の徒弟保護會の注意書等を參考して、左官、大工、石工、屋根工等につき次の點を注意する。

一、必要なる身體的傾向としては、戶外で働き重きものを運ぶための強壯なる體格、塵埃の中に働く者としての健全なる呼吸機關、その他、強き筋力、心臟の強壯、視覺の健全、眩暈の癖なきこと等。

二、特別の精神的傾向としては、形の感覺、敏捷にして確實なる手技、視覺型、空間表現の、



感覺、疲勞の正規型。

三、道德的傾向としては、服從的精神、團體的作業に敏捷に順應すること等。

一般に職業指導のためには色々の方法を用ゐることが出来る。第一は、良工と拙工とを實際に検査し、その時間を計り、缺點を點檢し、その心的特徴を列擧して心理的斷面圖を作る。それによつて徒弟の傾向を判斷する。これはアメリカに於てミュンスターベルヒが電工たらんとする者を檢定するに用ゐた方法である。第二は生理的結果を列記して診斷の表を作り、それによりて入職者を檢定する。第三は、動作と活動との方面から各職業を分析して、動作と活動とにより入職者を吟味する方法である。これは米國では製本工や仲買店員や電工や、建築工等に對して用ゐられたのであるが、ゼネヴのルツソオ學院の職業指導局では、始め電話交換手の檢定に用ゐたが、近頃は印刷師、機械師にならんとするものにも用ゐて居る。

これらの檢定について吾人は諸種の職業を熟知する必要がある。即ち、(一)それら職業の心理生理的特質、(二)取扱ふべき器具の構造、(三)最少勞力を以て最大作業をなすべき態度等を知らねばならぬ。これらのことがまだ凡て明かになつてはゐないし、又一人で幾百の職業を知

悉することは出来ないから、どうしても此の方面に興味を有する人士の協力に待たねばならぬ。

かくして職業の種類とそれに必要な傾向(生理的、知的、道德的、社會的)徒弟教育の形式と條件、俸給の増加と將來の傾向、衛生及び道德的條件、戰爭の影響等を記した記録が必要である。即ち廣き範圍の調査が絶対に必要である。

なほ職業指導局は、中等教育、工業教育にも、女子の職業教育にも興味を有して居るものであるが、特に青年の職業教育は國家の繁榮と密接なる關係を持つ問題として考へたい。單に職業の指導の狭い範圍に跼蹐してゐるのではない。

これを要するに我々の必要とする所は第一に社會も組合も個人も直接にまれ間接にまれ、徒弟教育の問題に盡さなければならぬ。第二に、大なる人生問題を科學的價值の下に持ち來さなければならぬ。第三に、職業指導局の事項は忍耐と努力とを要する。職業選擇の誤謬と浪費とを除去し、現狀の改善を目的として進まなければならぬ。



右は瑞西に於ける職業教育、職業指導の問題を瞥見し、併せて我が國の教育に於ても改善を要する方面を示唆するに餘りあると思ふ。補習教育、實業教育、而して一般青年の職業選擇につき考ふべき問題、施設は多くあらう。職業指導は廣義にも狹義にも、各國の問題であると共に日本の問題である。教育家、教育關係者の十分に考慮すべき問題である。戦後が工業の時代であることを思ふとき、それに伴ふ教育的施設につき大に考へなければならぬ。

## 八、教育改造の主方面

戦後に於ける教育改造は何れの國に於ても企畫施設されつつあるが、既に行はれたものでは英國の義務補習教育獨逸の統一學校組織がその著しい物である。佛國の義務補習教育案は頓挫してゐたが最近に再び頭を擡げて來たことが報ぜられて居る。米國の文部省建設案、國民教育統一案も進行しつゝある。我が國に於ても高等教育の統一と振興とが實行され、その民本化、機會均等の施設は進行しつゝあるのであるが、義務補習教育はなほ主張として止まり、小中學の方面には改造すべき點が大に含まれて居る。そして問題の主點は各國に於けるその如く、小學教育の補足充實で、そこに高等小學校の改造問題が何れの國にも類似したやうな事情の下に存在し、又小學教育の充實のための師範教育が何れの國に於ても盛んな改造論となつてあらはれてゐる。

此の師範教育と高等小學とは學制の傍系のやうで如かも現今に於て最も改造を要すること何



れの國に於ても殆んど同じやうな重要な方面を形成してゐる。民本の見地から學則の大改造を行つた獨逸に於ては、師範學校の改造は殘されて居るので、これを大學教育とするか、高等専門學校とするか、目下の問題となつて居る。元來獨逸に於ては小學校八年卒業者を師範學校に入れたものであるが、今度の改革で此の國民學校が國民共通の學校となり、直に中學校へ連絡することゝなつたから、それを英國のやうに大學教育の事とするか、又は教職的一般陶冶をなす高等専門學校をつくるか、問題となつて居る。何れにしても從來より高い程度の教育と一般的陶冶の方面に進むことは明らかである。佛蘭西では高等小學若しくは小學校の補習科から續く組織となつて居り、獨逸のやうな學制の大改革がないから、師範學校を現在のまゝに改造することゝなつてゐるが、その改造論にはいろいろあるけれども三年を四年に延長する論や、大學と並行のアカデミーにし、若しくはリセー（高等學校）と連絡して高い程度の一般的陶冶を十分にする論もある。

而して我が國の師範學校についても、義務教育の延長を豫想する所から程度の向上を論ずる人もあるが、予の如きも最もこれを力説したい。これも改造論者に注意せられ、主張せられて

居ることであるが、師範學校の生徒の年齢及び修學年數は全く高等學校と同じく、中學程度の學校と看做されてゐる。實際教職的學科と修養とを除いては中學校と同等或は以下の學科程度である。これには色々の原因もあらうが、高等小學の學科が小學校と反復の點が多く、師範學校に於ても又反復がある。この事は佛國の師範學校改造意見にも唱へられて居るが、斯かる不經濟のやり方をして居るが爲めに高等専門の程度であるべき師範學校が中等學校で收まりかへつて居る。佛蘭西では高等小學に一般科と職業科とが分れてゐて、前者は師範科とでもいふべきものになつて居るが、我が國に於ても高等小學に於て師範入學の準備をなすことになつて居るから、これを米國の乙種中學の精神で改造することにより尋常小學との反復を去り充實せる教育を施さば、師範入學前に中學三年までの課程を學習させることが不可能ではない。そして師範四年の中を一年豫科として中學四年に相當するものをやらせる。四年の下に現今の豫科を置く場合は中學三四年の課程が纏つて授けられて、より有効である。そして本科三年は文科、理科、技能科に分つて専門學校程度の一般的修養と教職的修養とを融合してやらせる。茲に勿論師範學校の教員は専門學校程度の教師でなければならぬこと申す迄もない。そして今や



専門學校、高等學校所在地に漸次施設される事となつたから、これと連絡を計つて師範學校の實科でも、文科的學科でも向上させる可能も出來た。現状から見れば、この師範學校の向上は大分根本的の改造であるが、決して不可能でなく、又必ず改造せざる可からざる事と思ふ。義務教育の延長の如何を問はず、高等小學の教員を佛國、獨逸の如く別の高い試験によりて許す制度でなく、小學校本科正教員の凡てが高等小學の教員になり得るならば、師範學校は當然高い程度のものであるべきである。

右の改造を行ふとしたならば、師範學校から大學に進む道もつく事となる。現今でも高等師範學校卒業生では一二の學科の試験を受けて大學に進むこととなつて居るが、師範學校を専門學校程度とすれば必然それに進むことが出来る。そして高等師範學校は佛蘭西の高等師範の如く右の高い程度の師範學校の教師を作る科を置き（現今の専攻科でも宜しい）又一般に中等教員の養成の程度を高むることは極めて必要である。高等師範及び大學に於て此の改造された師範學校の教員を造ることは、専攻科の加設と大學令による大學の増加から些かの不可能をも見ない。

たゞ高等小學の改造が幾多の困難もあらうが、これは既に述べた如く現今教育の改造の主點の一として大に努力攻究せねばならぬ。現今では小學校の一部で、尋常小學の補充と職業教育を加味することゝなつて居るが、これは一般科（師範科を含む）と職業科と分つ必要がある。某晝間實業補習學校ではその中に師範入學志望者が多いところから實業科を少くし右志望者に合ふやう一般的教科を殖やしたのを目撃したが、それは補習學校よりも高等小學に近いもので、高等小學に於て一般科と實業科と別つ方が至當である。

高等小學の實業化は當然の傾向であるが、それが師範學校及び實業學校と連絡して居る以上一般的教科も大に努めねばならぬ。故に地方的要求による實業科と師範科とを分つことが高小それ自身のために取つて必要である。佛蘭西では高等小學卒業免狀と教員初等免狀との試験準備を與ふる所となつてゐて、實業科と一般科との別のコースとなつて居るが、教員初等免狀も小學教科との反復が取り除かれ、なほ師範學校に於ける高等免狀の學科の幾部も高等小學に於て課する案が唱へられて居る。これによりて高等小學を充實させ、又師範學校を向上させることとなる。前にも述べた如く一層進んで中學式のものとなし（實業科ならで一般科の方を）米



國のジュニオル、ハイスクールの如くすれば、たとへ我が國に於ては中學校の連絡なくとも小學校の反復浪費を省いて有效なる教育を施すことが出来る。現今でも中學三年へは編入試験を許してあるが、中學に進みたきものは中學に入るにも都合よくなる。そして實業科の方は現今の六時間以上に實業化する事が必要である。現今の如く蛇蜂取らずの制度は改造を要する。獨逸のミツテルシュエールの如きも職業に關しては實業學校や補習學校の方がよく、中等學校と同じ特權もなく、色々非難が有つたが、それに似通つてゐる我が高等小學もこれを兩科に分つことによつて能率を高くする必要がある。兩科に共通の學科もあるのだから、改造の費用はそう多くかゝる譯でない。

師範學校の改造については教員の俸給や設備の向上に經費がかゝるけれども、所在の高等學校、専門學校との連絡によつて省かるゝ點も多い。それよりも優良の生徒を得るために高等小學の在學中給費の制度（幾分にても）を置くことが必要である。又小學教員の待遇をよくすることも必要である。

これを要するに師範教育及び高等小學の向上充實は我が教育改造の主方面でなければならぬ。

現今では學制の傍系のやうに見られて特に高等小學についての改造論の乏しいのは遺憾である。外國では高等小學の在學者が比較的少ないからあまり問題となつて居ないが、我が國では二年程度の高小の生徒は可成り多數であつて、それが充實してゐないことは甚だ遺憾である。即ちこれは前述の如く米國の下級中學の如くして一般的教科と實業的教科の充實を計ることが急務である。師範學校改造論は可なり喧しいが、學風や一二の學科論で根本的改造意見が乏しいやうである。極端のものはこれを廢止して現今の第二部を本體とするやうな改造論があるが、これは色々の點に於て困難がある。特に予の反對とするところはそれによつて却つて教員の素質の低下となり、教職的精神と教職的陶冶とが缺けることに存する。間に合せの教師は、教員養成の不完全なる發達の時代に見るところである。現今各國とも教員の不足を告げて居るにも拘はらず、それを大學教育のことゝし、又は専門學校程度にするか、乃至は一般的及び教職的陶冶の向上を計つて居るとき、軍人の古手を代用させんとする如きは、十世紀も前のやり方である。大學教育を小學教師の養成の本體とすることは今日の我が國にては不可能のことであるが、現在の修學年限を以てしてこれを向上せしめ、その或者は大學にも進ませて小學教員の内



容を高めることは、現今に於て大學及び高師出身の小學教員のあることから考へても不可能のことでない。

以上たゞ改造のアウトラインを述べた丈で、學科の詳細特にその教職的學科についても述べなかつたが要するに高等小學を中學化し、師範學校を専門學校化することは、單に年限のみから可能なみでない。現在の不經濟の要素を淘汰することにより可能である。師範學校に於て百科的教養特に技能科の練習に多大の時間を割いてゐる如きは最も不經濟である。これは分科制をとる事によつて救はれる。たゞ單級學校の場合に困ることなるが、それは例外で、今日は地方に於ても漸次合併され又合併の可能が増してゐる。例外と困難の點は勿論あらうが全體から見て國民教育の爲めにこゝに大改造の斧鉞が下されねばならぬ。程度の向上と分化とに向つて能率ある改造を計らねばならぬ。

## 九、師範教育の過去及び現在

教育問題の究極は教員の如何に歸する。師範教育の改造はこゝに最も緊急焦眉の問題である。この改造の基礎として各國師範教育の過去及び現在を考ふることが此の文の目的である。先づ我が師範教育の手本となつた佛、獨から始める。

### 佛 蘭 西

は「師範學校」の本家だけに初等教員の養成が十七世紀に手をつけられてゐる。一六八一年にラ・サールがレイムスに初等教員の會合を作つて教育上の忠告、指導をなすことに努めたが、八五年には養成所とその附屬小學校を設け、八八年には巴里にそれを送つた。若い教育者に「基教々育の方法を教へ」「その實際」に慣れしめるのが目的で、教科は讀書、習字、算術、唱歌であつた。これが佛國全體に普及するに至つたが一七一九年(死の時)には彼の教團の學校が二十



七、生徒九千を數ふるに至つた。

併し今日の「師範學校」そのものゝ起源は大革命後に存するが、十八世紀の半ば過にもその運動はあつた。即ち一七六二年の九月の議會に、ペレティエは巴里に教員養成所を建てることを建議し、その後ロルランも大學教授の堪能なるものをして教員指導をさせる教育所をつくる事を説いたが何れも容れられなかつた。一七八九年の革命から世間が教育に着目することゝなつたが、一七九四年の夏バレールが教員養成の學校を巴里に造るべきことを唱へ、十月に國民議會は「學校に於て教ふべき必要なる學校を教授する師範學校を設くる」ことを宣告した。その案は教師としてラグランジ、ラブラス等一流の學者に依託し全國から二十一歳以上の教員を集め四ヶ月の後に地方に歸し巴里で學んだものを教員志望者に教へさせるといふのであつたが、一七九五年一月開校され、全國から千四百人の志望者が集り、數學、物理、幾何、博物、化學、農業、地歴、倫理、文法、哲學、文學を教へ五月閉校した。生徒は授業の繼續を國民議會に提議したが聽かれなかつた。

一八〇八年にナポレオンが大學區制を布くに及び、大學區に一つ以上の初等教員の師範學校

を立てることゝし、それには読み、書き、算術のみとして國民議會のものと全く規模を異にした。これは實施されなかつたが、一八一一年にストラスブルグに最初の師範學校が出来た。年限は四年(後に三年となる)、國語、獨逸語、地理、算術、物理、習字、圖畫、音樂、農學、體操、教育等で歴史はなかつた。これに倣つてメッツ及びナンシーの大學區にも出来たが、それには幾何及び衛生を加へた。バル・ル・デュクのは歴史をも加へた。

一八二八年に文部大臣の職を置いてから國民教育も改まり、各大學區長へストラスブルグの倣ふべきことを命じた。此の頃から各地にその數が殖えて一八三三年には四十七校を數ふるに至つた。年限は普通二年で時に三年のも一年のもあつた。従つて教科もまち／＼であつた。

一八三二年にギゾーが文相の椅子について統一に努めた。此の年の十二月の法令は後に大なる影響を與へた。この法令で縣よりも文部省でやることゝなり、學科は道德及び宗教、読み方算術、國文法、用器畫、測量、物理、音樂、體操、地歴で年限は二箇年、從來のものより實際的になり、物理は日常生活に適用すべきもの歴史及び地理は本國のものゝみとした。入學者は十六歳以上のものを試験により入れ、休暇中は教員の補習をなす規定も出した。一八三七年ギ



ゾーが文相の椅子を退く時は七十四校が法令によつて盡して居たが、それらは凡て男子の師範で、女子のはその後五年にしてジュラ及びオルヌの縣に開かれた。女子師範がかく後れたのは宗教團體が經營する師範科があつたからである。それは一八三三年にマンスに建てられたのが始めて一八七七年にはこの私立師範科が七十あつて二百七十八人の男生と千三百八十五人の女生を養成しつゝあつた。

一八四〇年以後師範教育の衰頹時代が起り、不満と革新の聲が盛であつた。その一つはジョオモンの中學校長バローの改革案で、一、師範學校の生徒は地方の事情に精通するために地方の名家よりとること、二、宗教々授を旨とし學科を輕減すること、三、凡ての教科書に歴史に於て愛國心の陶冶につくすべきこと等であつて、一八五〇年にファールの法令が出たが、一八三二年の昔に歸つたもので、教科は初等程度で宗教々育を主とし入學試験も低かつた。たゞ附屬小學の實習を重んじ、實際的であつた。

一八五六年ルーランドが大臣となつて、活氣ある時代に這入つたが、一八六三年にデュリュイが文相となつて黄金時代が來た。彼の改革は教科に於ては園藝、音樂を必修とし、器樂は三

年間一週四時間、後に農業も正科とした。教育は三年間一週一時、入學年齢は十六歳より廿歳まで、選抜試験を復活し、又豫科を附設することを奨勵した。豫科は十三歳若しくは十四歳で學校を終つたもの、その教師には本科三年をも用ゐた。併し内部のやり方は僧院式で（現今までこの傾向あり）、たゞ三年級を將來の實習として生徒の監督の一部を受持たせた。この時の改革充實は一八八一年まで殆んど變らずうまく行はれた。女子師範の設立もデュルユイの注意した所であつたが普佛戰爭に入つて行はれなかつた。當時女子師範は九校、前に述べた私立師範科は五十三あつた。

一八七九—一八一年のジュール・フェリーの時代は師範教育新時代の始めをなした。普佛戰爭の瘡痕も癒えて新しい進歩に入るべく瀾熟して來た。そして彼の補佐として初等教育督學官ブイツソンがあつた。かくて一八七九年の法令で、四年間に各縣に男女各一箇の師範學校を造ることを命じ、經濟上許さないものに限り二縣の合併を許した。これで女子師範が俄に増加し、一九〇五年には佛國及びアルゼリアに於て男子師範八十五女子師範八十四を數ふることゝなつた。一八八〇年の法令では師範學校の教員には特別の試験を課することゝし、視學もそれによつた。



一八八一年の法令は佛國教育史上の大事事件とせられて居るが、それに依つて師範學校の月謝を免除する事とし、教科及び道德公民教授、讀み、書き、佛語佛文學、歴史特に佛國史、地理特に佛國地理、美術、代數、簿記、幾何、物理（日常生活中心に）博物、農學（女子は家事）、園藝、圖畫、唱歌、體操、手工（女子は裁縫）教育とし、外國語、器樂は大學區長の定める所とした。一八六六年のに比べると代數、手工裁縫、外國語を入れたことが注目すべく、後間もなく兵式教練をも加へた。入學資格は十六―十八歳で、初等免狀を有し、十年間就職を誓ひ、選抜試験を受けて入學する。卒業のときは高等免狀の試験をうけ二年の實習の後試験により教員免狀を受けることゝなつた。

その後一九〇五年の改正で、高等免狀は二學年の終りに受くること、三學年は職業化し教育實習を主とすることゝなり今日に至つてゐるが、今や世界大戰を機として師範教育の改造問題が盛である。その一は右の改正で十五年間やつた結果學力を低下し、實地も一年間で不足（實際は授業參觀及び實地授業の時間は六十時間であるから）で虻蜂とらずの結果に終つたから、これをもとの如く三年間に平均し、一年から授業の批判工夫をも練習させ、二年を實習の主體

とし、三年もつゞけて學科をやるといふ改正意見が唱へられて居る。第二は一九〇五年の改正も理化の農工への適用、生活の實習、實驗視察を重んじたのであるが、大戰の刺戟として一層自然科学と自然科学の實際化に盡くさうといふのである。尤もこれには佛國の傳説として合理的、學究的方面を力説する反對論も少しはある。その三は、試験の弊を矯め、從來の初等免狀、高等免狀、卒業試験を統一して一つの試験とすること、注入よりも自發的研究的にしやうといふ意見である、訓育でもアメリカ式の自治を取り入れて從來の監督中心のやり方をかへやうといふ議論が多い。第四は、教材を整理し、高等小學との重複を省き、一般的學科の知識は入學前の高等小學もしくは補習科等の豫備級に委ね、師範では教職的學科と學習につとめ従つて社會學、哲學概論等を入れて地方青年指導の充分なる準備をなすべしとの主張である。第五は教員不足の問題であるが、これは現在でも六萬八千餘の小學校へ毎年三千づゝの供給で三分の二しか供給してゐないし、特に下院では増俸令と共に「一九二三年十月一日以後は高等免狀を有し少くとも一年の見習を師範學校に於てなしたものでなければ教員たり得ず」といふ法案を昨年十月通過せしめたので、若しこれが法令となるに至れば、今から二倍の人員養成の計畫を立



てねばならぬといふので、上級の人員を殖やす案や、三年を二年に短縮して入學資格を高め準備學校に給費生を置いて、良い入學者を得ることなども主張されてゐる。二年案は經費の上からの考慮に基づくものであるが、理想案としては高等免狀を有するものを入學させてその上に三年の純教員的教育をやらうといふ主張もある。これは教員不足の矢先には實現し得べくもないやうであるが、改造の意氣は見るべきである。入學志願者は現今に於ても他國と同じく減退を示し、教員の轉職も多いのであるから、これが爲めに入學資格を多様にし中等學校よりも入れ、又僻地の教員志望者を入れるゝためには準備教育を寛大にすること等も主張せられて居る。約言すれば自由主義の加味、試験の輕減、實際化、地方化、民本化の主張であつて、我が目下の改造にも参考すべき點が多いことは明らかである。

#### 獨逸

の師範教育について考へるに、教員養成の必要を早く主張してゐるのはルーターである。『現今に於ける最も大なる缺陷は教員の不足である。吾々は教師が自ら志願して出るのを待たない

で、教員を教育し、養成する勞を取らなければならぬ。これが爲めに男女生徒の優秀なものを修業後残しておいて、特別の教師を供給し、圖書館を彼等に開放すべしとして居る。初歩的な案ではあるが、當時に於て茲に着眼したのを多とせねばならぬ。これは實行はせられなかつた様であるが、一五九六年には最初の教員組合がミュンヘンに出來、フランクフルト、ニルンベルヒ、アウグスブルヒ、リュールベックなどにも起つた。これらの組合では教員の徒弟時代は十八歳から六年間つゞき、課目は算術、習字、幾何で、時に簿記もあつた。試験を通過して助教員となり、缺員があれば正教員となつた。この組合の組織は商業上の組合と同じく、教育の仕方も徒弟教養の方法と異ならなかつた。十八世紀の終りまで存し、リュールベックのは一八一八年まで存して居つた。これは一種の教員養成機關であり、後のポルトガル級長制度の教養法を思はしむるものであるが、師範學校建設の動機はラトケ及コメニウスの教授法の力説に歸せられる。これ教授法を教ふる學校の必要を起すものであるからである。かくて十七世紀の末に(一六九八年)ゴータのフリドリヒ二世は十個の「教員養成所」を建て、十人の熟練なる教師を所長として教育の方法を教へさせた。これは流石に獨逸式を想はせるが、師範學校制度の基礎を置いたのは敬虔派の活動



でフランケは彼の學院に教育養成部をつくり(一六九六)彼の門弟シーンマイエルは一七三二年その孤兒院に教員養成所を附設し、ヘツケルは一七四八年伯林に實科學校と共に師範學校を設立した。ヘツケルの師範學校は二組に分れ、一方は短期で、その中から撰抜した他の方には長きコースをやらせる。宗教、唱歌を重んじたが、その外、読み書き、數へ方、國語、地理、歴史、博物、天文、教育、園藝、農蠶等を教へた。一七五三年からは毎年補助金を王から貰つた。ヘツケルに倣つた學校が諸方に出來、十九世紀に這入つてディンテル、ハルニッシュ、デンチュル等が師範學校長として活動した。ザクセンでは一七九四年師範學校委員會が組織せられ、師範學校は三年の課程でその上に試験を課した。一八二〇年にはザクセンの師範學校令が發布せられ、拉典語、佛語も教科の中に入れられた。

獨逸の師範學校の學科を向上させたのは、ハルニッシュ及びディーステルウエヒの活動によつたのであるが、その反動は一八五四年の法令で、教科は小學校のものに限られ、獨逸の古典をよむことを禁ぜられた。一八五七年のザクセンの師範學校令も同様のものであつた。この頃女教員を用ふることがザクセンで主張されたが、普魯西では一八五三年ドロイシングに女子師範が

出來、ザクセンでは一八五六年カルンベルヒに設立された。

右の一八五四年の法令では練習學校の實地的修練と教法とが重んぜられたが、知育の制限されたことは何を以ても償ふべきものでなかつた。それ故教育會や教育雜誌には獨逸古典の學習の必要を力説された。一八五九年文相フォンラウメルの引退は、こゝに讓歩を示すこととなり、この年に數學の程度を高め、一八六一年には古典をよむ事を許し、化學も入れられ、ザクセンでは一八六五年小學教員の大學に入學することを許可した。ライプチヒ大學は小學教員を二ヶ年間收容して試験により中等教員としたのであつた。

普佛戰爭から教育改革が急務となり一八七二年文相ファルクは教育令を出し、師範學校の教科を擴張し、獨逸文學の尊重を認めた。博物物理化學を入れたが、當時高等教育の記號たりし外國語及び拉典語は隨意科とした。ザクセンでは一八七三年及七七年の法令で師範學校が高等教育の學校たることを認めた。

現制(但し戦前の)によれば、年限は三箇年、小學八年卒業若しくは豫科三年から入れる。入學志願者は多く試験は困難である。卒業から正教員になるまで三つの試験がある。第一は卒業



の時で政府の委員によつて行はれ、通過すれば試補となる。第二のはその後二年——五年後に實地の試験をやりこれにて官吏となり恩給を受ける資格を得る。なほ進まうとするものは高等ミッドル小學の教員免狀及び小學校長の試験をうける。女子も同様であるが、その學校は高等女學校内の養成部である。教科は小學教科の外、宗教、教育、實地授業等である。佛と同じく暗記中心で訓育も消極的である。國家の費用で設置及び維持するのであるが、佛蘭西ほど小學教員にくくすとはいひ得ない。それだけ獨逸の中等教員養成は大に組織的であるが、これは茲に關説しない。師範學校は右の如く養成の方法は試補時代の重要などを除いては必ずしも完全ではないが、國家の官吏として優遇し、俸給は國庫と地方との兩者より支出し、英米より俸給も、社會的地位も高いから、男子の志望者が多く、一九一一年の統計によれば十一萬七千六百六十二人中、男九萬二千四百六人を占め、女子は二十一パーセントのみである。米國とは勿論比較にならず、佛の兩者相半ばするに比しても女教員過剩の問題はない。

併し以上は戦前の状態でまだ改革に至らぬ。今度の憲法で(昨年八月)、教師の教會及國家よりの自由自治が宣言せられ、國民學校は各階級共通の學校となり、公立學校の教員は國家の官

吏としての権利及び義務あることになつて色々の變動もあるべきであるが、小學教員の地位がますます高まつて來る事は想像され得る。教員の校長監督者よりの自由も革命政府の文相により既に宣言されてゐたのであり、急激の變化に弊も多からうが、長所も見出し得ることと思ふ。次に

## 英 國

特に英克蘭及びウェールズについて見るに、十七八世紀に獨逸が教員養成の國家的制度の基礎を立てつゝある間、英國の實際教育は何物をもなさなかつた。漸く十九世紀に不完全なる級長制度の徒弟的教養が行はれて來、それが見習制度に進んだが、これも不完全のものであるが、大學教育を要求するやうになつた點は他國に比して誇るべき點も有して居る。要するに佛、獨逸の組織的制度と異り、米國と同じく混沌たるものであることは何人も認める所である。

かく遅き發達と未發達の状態にあるのではあるが、主張としては十六七世紀の先覺者が傾聴すべき意見をのべてゐる。マルカスターは一五八一年の『教育論旨』に大學に於て法律家、醫